

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

**Departamento de Filología Inglesa I
(Lengua y Lingüística Inglesa)**



**REESTRUCTURACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE LENGUA
INGLESA CON FINES ESPECÍFICOS EN LAS CARRERAS
TÉCNICAS EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA ESPAÑOLA**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR
PRESENTADA POR**

Mercedes del Fresno Fernández

Bajo la dirección de la doctora
María Vega Fernández

Madrid, 2012

UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID

FACULTAD DE FILOLOGÍA

DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA I



TESIS DOCTORAL

**Reestructuración de los estudios de Lengua Inglesa con
Fines Específicos en las Carreras Técnicas en la
Universidad Pública española. Análisis detallado de un
Corpus de informantes: hipótesis, previsiones y
propuesta.**

MERCEDES DEL FRESNO FERNÁNDEZ

DIRECTORA: DRA. MÁRIA VEGA

MADRID, DICIEMBRE DE 2011

Índice general

AGRADECIMIENTOS.....	1
DEDICATORIA.....	3
INTRODUCCIÓN.....	4
GLOSARIO DE ACRÓNIMOS.....	12
SUMMARY.....	14
CORPUS TEÓRICO.....	24
CAPÍTULO I : MARCO CONTEXTUAL DE LA FORMACIÓN EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR.....	25
INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO.....	25
1.1.Marco Laboral, Institucional y Legislativo actual.....	27
1.1.1. El Proceso de Bolonia y El Espacio Europeo de Educación Superior (EES).....	29
1.1.2. La ANECA y La CRUE.....	44
1.2. Marco curricular actual.....	60
1.2.1. El término currículum.....	60
1.2.2. Modelos curriculares aplicados a la Universidad.....	65
1.2.3. La planificación del currículum.....	74
1.2.3.1. El perfil profesional.....	78
1.2.3.2. El perfil formativo.....	80
1.2.3.3. El diseño del currículum.....	86
1.2.3.4. El desarrollo del currículum.....	91

1.2.4. Competencias profesionales del docente universitario en relación con el	
currículum.....	102
1.2.4.1. Sobre la competencia científica de los profesores	
universitarios.....	104
1.3. MARCO DOCENTE, PROFESIONAL Y SOCIAL	106
1.3.1. El papel del profesor en la enseñanza de Lenguas con Fines	
Específicos.....	110
1.3.2. El desarrollo profesional del docente universitario.....	129
1.3.3. Universidad europea y Lengua Franca.....	141
1.3.4. Sobre la necesidad de formación en competencias Lingüísticas.....	155
Conclusiones al capítulo.....	168
 CAPITULO II : EL DISEÑO CURRICULAR EN EL ÁREA DEL IFE.....	 172
INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO	172
2.1. Definición del término IFE/ESP.....	174
2.2. El Inglés en el mundo hasta la actualidad.....	177
2.3. El IFE en el mundo actualmente.....	195
2.4. Estado de la cuestión: los profesores de IFE en la Universidad española.....	212
2.5. La formación del profesorado en IFE: estado actual de la cuestión.....	222
2.5.1. Cuestiones sobre la formación del profesorado de LFE.....	229
2.6. Análisis de las necesidades en IFE.....	232
2.6.1. Definición del término.....	232
2.6.2. Análisis de las necesidades del curso y del alumno.....	238
2.6.3. Enfoques actuales en el análisis de necesidades.....	243

2.7. Diseño del curso y diseño del syllabus en IFE.....	244
2.7.1. Los objetivos como resultado del aprendizaje.....	251
2.7.2. La selección de los contenidos.....	259
2.7.3. El proceso de evaluación.....	266
2.8. Metodología de la enseñanza.....	271
2.8.1. Metodología de la enseñanza en el EEES.....	272
2.8.2. El andamiaje.....	282
2.8.3. Metodología de la enseñanza de IFE en el EEES.....	284
2.9. Los materiales en la enseñanza de IFE.....	297
2.9.1. Tipología de los materiales didácticos.....	304
2.9.2. El papel del libro de texto: ventajas e inconvenientes frente a los materiales elaborados.....	309
2.9.3. El papel de los materiales didácticos en la enseñanza del IFE.....	317
2.9.3.1. Razones para adaptar los materiales.....	322
2.9.4. Los materiales didácticos y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs).....	329
2.9.5. El papel de los materiales didácticos en la enseñanza del IFE según la metodología aplicada.....	336
2.9.6. Los materiales didácticos y la motivación del alumnado.....	340
2.9.7. Análisis de los materiales didácticos.....	346
2.9.8. Adaptación y creación de los materiales didácticos.....	351
Conclusiones al capítulo.....	355

CORPUS EMPÍRICO.....358

CAPITULO III: DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

SEGUIDA.....359

INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO.....	359
3.1. Hipótesis de la investigación.....	361
3.2. Población y muestra.....	364
3.3. Procedimiento seguido para la obtención de datos.....	365
3.4. Instrumento de recogida de información: el cuestionario.....	367
3.4.1. Fases de la elaboración.....	374
3.4.1.1. Codificación de las preguntas.....	378
3.4.1.2. Análisis de los datos.....	378
3.4.2. Tipología de las preguntas y redacción de las mismas.....	380
3.5. Variables del cuestionario: justificación teórica.....	382
3.6. Variables Independientes.....	383
3.7. Variables dependientes.....	391
3.7.1. Necesidades formativas.....	391
3.7.2. Materiales didácticos en uso.....	394
3.7.3. Metodología empleada en el aula.....	397
3.7.4. Análisis, adaptación y creación de materiales	398

CAPITULO IV: ANÁLISIS Y EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS.....401

INTRODUCCIÓN AL CAPÍTULO.....	401
-------------------------------	-----

4.1. Análisis descriptivo de la muestra.....	403
4.1.1. Variables Independientes.....	403
4.1.2. Necesidades formativas.....	424
4.1.3. Materiales didácticos en uso.....	450
4.1.4. Metodología empleada en el aula.....	459
4.1.5. Análisis, adaptación y creación de materiales.....	462
4.2. Contraste de las hipótesis planteadas.....	470
4.2.1. Introducción.....	470
4.2.2. Hipótesis principal.....	471
4.2.3. Operativización de la hipótesis principal y de las subhipótesis.....	472
Conclusiones al capítulo.....	513
 CONCLUSIONES FINALES	520
Demostración de la hipótesis planteada.....	520
Recomendaciones.....	524
Futuras líneas de investigación.....	525
 FINAL CONCLUSIONS.....	526
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y WEBGRAFÍA.....	543
 ANEXOS.....	623
Anexo I: Índice de Tablas.....	624
Anexo II: Índice de Figuras.....	629
Anexo III: Cartas.....	635
Anexo IV: Cuestionarios	
1. Piloto.....	643

2. Definitivo.....	661
Anexo V: Listado de Universidades por Comunidades Autónomas.....	676
Anexo VI: Listado de Facultades y Escuelas.....	682
Anexo VII: Otros documentos de interés.....	727

Agradecimientos

Son muchas las personas que, de forma directa o indirecta, han contribuido a que esta tesis sea hoy una realidad. Personas que con su cariño, consejo, orientación, esfuerzo y paciencia han caminado a mi lado durante el solitario y arduo viaje que supone la elaboración de una Tesis Doctoral. Vaya por delante mi más sincero agradecimiento a todos y cada uno de ellos.

A mi marido y a mis hijos por el sacrificio tan enorme que esta tesis ha supuesto para ellos, pero siempre ahí, a mi lado, incondicionales y confiados.

A mis padres que, sin poder hacer nada, lo han sufrido desde la distancia.

A la Dra. Vega, mi tutora, mi directora de tesis, mi madre académica, mi buena amiga, por su ánimo en todo momento, por su apoyo y buen hacer, incluso en sus peores momentos de salud, por sus contactos, por dirigir mis pasos a Edimburgo.

A la Dra. Gale Macleod, de la Universidad de Edimburgo, a la Moray House School of Education, por su invitación para realizar en su institución parte de mi investigación.

A la Dra. Jacqueline Gollin, a la Dra. Cathy Benson, y a la Dra. Jill Northcott del *English Language Teaching Centre* de la Universidad de Edimburgo, por sus consejos, apoyo y dedicación.

Al Dr. Charles Alderson, de la Universidad de Lancaster, por su recibimiento, atención y consejos para mi investigación.

A los profesores de Filología Inglesa I, *Dr Enrique Bernárdez*, *Dr. Dámaso López García* y *Dr. Jorge Arús* por su ayuda en la tramitación de la documentación.

A *Diego*, por su servicio de “mensajería” urgente en muchos momentos, y por esas otras dos manos que en algunos momentos me faltaron.

A *los colegas ESPs* que se prestaron al proyecto piloto por su buena disposición, sus comentarios de ayuda y correcciones, y a todos los *ESPs* que, repartidos por España y sin conocerme, se sometieron al cuestionario final de manera altruista, dando ánimos y su apoyo. Con una mención muy especial a los compañeros de la UPM y a los de las universidades catalanas por su altísima participación.

Dedicatoria

Sin duda alguna, el esfuerzo y el producto de este trabajo de investigación va para mi marido, Esteban, compañero de viaje y refuerzo de valor incalculable, que ha estado siempre a mi lado, al pie del cañón, sobre todo en los momentos malos y en los peores, por su apoyo y su esfuerzo incondicional, en lo material y en lo personal. Gracias por tu infinita paciencia y por tu apoyo absoluto a todos mis proyectos. Esta tesis es tan tuya como mía.

Y a mis tres hijos, Rodrigo, Jorge y Li, por su paciencia, por el tiempo robado que no volverá, por las ausencias cuando más me necesitaban, por los nervios, por su ánimo en momentos de crisis, por su presencia.

Todos ellos me han enseñado a valorar lo que en realidad importa. Sin su buena disposición, este trabajo nunca hubiera visto la luz. A ellos se lo debo.

INTRODUCCIÓN

“The teacher, like the artist, the philosopher and the man of letters, can only perform his work adequately if he feels himself to be an individual directed by an inner creative impulse, not dominated and fettered by an outside authority”

Bertrand Russell,
Unpopular Essays (1950:159)

El interés por este campo de la Lingüística Aplicada, el Inglés con Fines Específicos, surgió en mí a raíz de impartir docencia en lengua inglesa en el área de *Business English* ya en los años 90. Después llegaron nuevos retos y nuevas especialidades con la docencia de lengua inglesa en otras titulaciones como el Título Superior en Gestión Aeronáutica y el Título Superior de **Gestión Aeronáutica + Piloto de Transporte de Línea Aérea** de Universidad Camilo José Cela (UCJC). Ambas titulaciones nacieron para cubrir la demanda de pilotos, responsables y directivos que las compañías aéreas y el sector necesitan en la actualidad.

Al entrar a formar parte del equipo docente de estas titulaciones, yo era la única persona que componía la sección de inglés para ambas titulaciones. Me encontré con que debía desarrollar los programas de lengua inglesa para ambas titulaciones y para todos los cursos en los que se impartiría esta asignatura.

Los responsables de las titulaciones habían solicitado mi colaboración con casi un curso de antelación, lo que me permitió formarme en *Aviation English* y ponerme al día de la normativa de la OACI/ICAO (Organización de Aviación Civil Internacional/*International Civil Aviation Organization*) en lo referente a los nuevos requerimientos lingüísticos que entrarían en vigor a nivel internacional con fecha 5 de marzo de 2009.

Cuando llegó el momento de consultar los textos específicos para la docencia y el material didáctico para elaborar los programas, descubrí que, a pesar de llevar casi un año rastreando por editoriales, escuelas de pilotos y centros de formación universitaria, tanto nacional como internacional, no había material específico publicado para tal fin. Todo lo más que pude encontrar fueron diccionarios específicos monolingües, bilingües, y alguno multilingüe. Más tarde pude contactar con una persona en Irlanda que formaba pilotos en una pequeña escuela privada y que, al encontrarse con mi mismo problema, había elaborado su propio material docente al que me permitió acceder por una módica suma.

Más tarde, tras seguir con mi búsqueda incansable, y a raíz de las nuevas especificaciones de la OACI en materia de competencias lingüísticas, averigüé que el *Mayflower College* de Plymouth, Inglaterra, con la acreditación del *British Council*, empezaba a impartir cursos para pilotos de aviación y para profesores de *Aviation English* siguiendo las especificaciones anteriormente mencionadas. El hecho de poder matricularme en sus cursos, me permitió llevar a cabo una formación específica en vocabulario, fraseología, elaboración de materiales enfocados a las destrezas de *listening*, *vocabulary*, *grammar* y *speaking*, metodología, estimulación y motivación del alumnado.

Un año después y tras unas duras pruebas de varios días de duración, fui acreditada, a nivel nacional, junto con otras tres personas, como examinadora del *Test of English for Aviation* (TEA)¹, que pilotos y controladores aéreos deberán aprobar para poder seguir ejerciendo su profesión.

La siguiente tarea que se me encomendó para la UCJC, fue diseñar el plan de estudios del área de Lengua Inglesa de la titulación *Ciencias del Transporte y de la Logística*. Los responsables de la titulación, confiaron en mi criterio, como hasta entonces habían venido haciendo y me concedieron “carta blanca” para la elaboración. El resultado fue que los alumnos de dicha titulación cuentan con la asignatura de lengua inglesa con fines específicos en los cuatro cursos que dura el Grado, con carácter obligatorio, anual, y con un valor de entre 10 y 8 ECTS. El primer curso estaba diseñado para impartir inglés General, con el fin de unificar los niveles de los alumnos que procedían de diferentes centros de Secundaria; los otros tres cursos, estaban plenamente diseñados para la enseñanza de IFE y enfocados hacia los diferentes tipos de transporte: terrestre, aéreo y marítimo. Hace un año que dejé de impartir docencia en la UCJC, y desde entonces, el IFE ha desaparecido como tal. El profesorado que me sustituyó ni estaba preparado y con ganas de preparase para impartir un IFE, así que desgraciadamente y en detrimento de la formación de los estudiantes, las asignaturas de lengua inglesa se han convertido en Inglés General.

El trabajo de investigación que se presenta en esta tesis, como resultado de muchas reflexiones realizadas sobre todo lo anteriormente expuesto, ha pretendido plantear, como ya el propio título indica, una reestructuración de los estudios de lengua inglesa con Fines Específicos en los títulos universitarios de las diferentes Ingenierías y Arquitectura de las universidades públicas en el territorio español.

¹ <http://www.maycoll.co.uk/aviation-english/tea.html>

La práctica educativa actual y los planes de estudio de un sistema educativo inmerso en el Espacio Europeo de Educación Superior en lo que a la enseñanza del Inglés con Fines Específicos (IFE) se refiere demandan soluciones contextualizadas que se ajusten a las necesidades europeas y al Plan de Convergencia, así como la revisión de la situación actual global de un mercado que demanda profesionales más competentes, no solo en cuanto al desarrollo de competencias propias de su profesión, sino de aquellas que constituyen herramientas para un desempeño profesional y laboral de mayor calidad.

La propia globalización y el desarrollo vertiginoso de la ciencia, la tecnología y las comunicaciones inciden irremediablemente en el proceso de formación universitaria desde una exigencia de formación en competencias lingüísticas que fomenten la integración en el mercado nacional e internacional. La enseñanza de la lengua inglesa en nuestras universidades tiene ante sí un reto que impone el mundo moderno y que es necesario alcanzar a partir de una correcta planificación y diseño. Los profesionales sienten de forma creciente lo indispensable que resulta para cumplir sus metas profesionales y personales las habilidades en lengua inglesa. Para ello necesitamos estándares de calidad comparables que se apliquen igualitariamente en la educación superior de los diferentes países de la UE.

No resulta novedoso hablar de Inglés con Fines Específicos, ni de Lenguas con Fines Específicos; muchos estudiosos del tema en el mundo entero vienen haciéndolo desde hace décadas, y gracias a ellos hemos contado con una buena base teórica en la que apoyarnos para llevar a cabo nuestra investigación. Si es en cambio la primera vez que se realiza una investigación en IFE teniendo el EEES como contexto, y en la que se cotejen las desigualdades en los planes de estudio concernientes a la asignatura de Lengua Inglesa en todas las Universidades públicas españolas en los estudios de las tradicionalmente llamadas carreras técnicas. Dado el momento que se vive en el mundo universitario en nuestro país en los últimos años, y los que quedan por venir, con las múltiples reformas que has supuesto , y así continuarán durante algún tiempo, la entrada en vigor del EEES, este trabajo pretende aportar un grano de arena en el ámbito de la innovación docente, y espera ser un referente válido que

ayude a implementar la adaptación de otras materias a las nuevas necesidades que el contexto actual exige a la docencia universitaria.

Se persigue precisamente en este trabajo mejorar el diseño curricular de la asignatura de Lengua Inglesa en los estudios universitarios de Ingeniería y Arquitectura de las Universidades públicas españolas, a la vez que realizar propuestas de mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje, e invitar a docentes, futuros docentes, y autoridades competentes en política lingüística y universitaria, a realizar una reflexión sobre la situación por la que el IFE está pasando en la actualidad, y marquen y hagan cumplir las directrices reales acordadas en el Proceso de Bolonia.

Soy extremadamente consciente de lo arriesgado de mi tema de investigación; en primer lugar porque simboliza una denuncia del Sistema Educativo actual en nuestras Universidades públicas españolas; en segundo lugar, porque es mi parecer, de otro modo no sería mi hipótesis, ni mi tesis, ni mis conclusiones. Ha sido pues mi intención evidenciar lo que, a mi juicio, se ha venido realizando de manera errónea, lo que se podría hacer y lo que yo, en mi opinión, haría.

Se ha querido averiguar cuál es la razón o razones por las que, dentro de una misma carrera universitaria, la asignatura de lengua inglesa es de curso obligatorio y otras es optativo. Directamente relacionado con lo anteriormente expuesto, la duración de los actuales créditos ECTS es también irregular; pero sobre todo, nos llama poderosamente la atención el hecho de que, el diseño curricular difiere sobremanera de unos casos a otros, encontrando que no siempre obedece a los requerimientos establecidos en materia de competencias lingüísticas.

Hemos dividido el contenido de esta tesis en dos secciones fundamentales en todo proceso de investigación: un corpus teórico, dedicado a la revisión del marco contextual de la formación en el ámbito de la educación superior, y un corpus empírico basado en los datos facilitados por un corpus de informantes de profesores de IFE.

El trabajo se ha dispuesto del siguiente modo la presente Introducción a nuestra investigación, un Glosario de los acrónimos más frecuentemente utilizados, un *Summary* (resumen) en lengua Inglesa por este uno de los requisitos mínimos, junto con las *Final Conclusions*, para poder optar a la Mención de Doctorado Europeo, cuatro capítulos, las Conclusiones Finales de nuestra investigación, las referencias bibliográficas y webgráficas y, por último los anexos.

Los dos primeros capítulos los hemos dedicado a la sección teórica, los dos siguientes a la empírica, tras las conclusiones finales, hemos sugerido algunas recomendaciones y futuras líneas de investigación, mientras que en el anexo hemos incluido diversos documentos utilizados.

Los capítulos correspondientes al corpus teórico, los hemos dividido expositivamente en apartados que mantienen la misma estructura: una introducción al capítulo, un apartado dedicado a la definición terminológica y al acotamiento conceptual de su significado, varios apartados dedicados al análisis de las cuestiones generales del término que da título al capítulo respectivo, y una breve conclusión al capítulo. El propósito del capítulo es establecer un marco general en el que contextualizar el desarrollo teórico y empírico posterior.

En los capítulos correspondientes al corpus empírico, después de la introducción a cada uno de los capítulos, siguen un discurrir expositivo paralelo a la encuesta que ha servido de base para realizar la investigación, y terminan igualmente en el caso del capítulo IV, en una conclusión al capítulo. La exposición de este trabajo se inicia con la presente introducción y se cierra con las conclusiones finales. Veamos ahora con más amplitud la estructura y contenido de cada uno de los capítulos.

Presentamos a continuación, de forma resumida, el contenido de cada capítulo:

En el Capítulo I, “**Marco contextual de la formación en el ámbito de la Educación Superior**”, hemos querido prestar especial atención primero, al contexto institucional, segundo, a los contenidos de las carreras técnicas y superiores, es decir, a las

Diplomaturas, Licenciaturas y nuevos Títulos de Grado, y tercero, tanto al profesorado como al alumnado, considerando éstas facetas como los cuatro vectores del escenario didáctico Universitario desde una visión interna de la Universidad.

En el Capítulo II, que lleva por título “**El Diseño Curricular en el Área del IFE/ESP**”, aborda el tema central de nuestra investigación, el Inglés con Fines Específicos, y ha sido nuestra intención poner de relevancia la importancia que el inglés en general tiene como *lingua franca* y el papel que el IFE en particular desempeña en el mundo. Para ello hemos realizado un estudio pormenorizado de La formación del profesorado en IFE, del análisis de las necesidades en IFE, del diseño del curso y del diseño del syllabus en IFE, de la metodología de la enseñanza, de los materiales en la enseñanza de IFE, y por último, del papel de las TICs.

En el Capítulo III, denominado “**Diseño y Metodología de la Investigación**”, corresponde al primer capítulo del corpus empírico. En él se plantea la hipótesis principal y las hipótesis subordinadas de la investigación, se identifica la población y la muestra a la que fija el ámbito de la misma, se explica el procedimiento seguido para elaborar el cuestionario, las variables que incluye y la razón y propósito de todas y cada una de ellas.

En el Capítulo IV, titulado “**Análisis y Evaluación de los resultados**” se recogen los resultados de los diversos análisis efectuados con los datos obtenidos con la encuesta. Se exponen las variables de manera ordenada y sucesiva con las tablas de resultados o de gráficos, según la conveniencia para proporcionar mayor facilidad en su interpretación, y se inicia la construcción de inferencias, para luego realizar un contraste de las hipótesis planteadas, utilizando herramientas y técnicas estadísticas, y finalmente se expresan los resultados.

Posteriormente, la investigación llevada a cabo se cierra con unas **Conclusiones Finales** en las que quedará reflejado si la hipótesis y subhipótesis planteadas al comienzo de la investigación se confirman, seguido de unas

recomendaciones y unas sugerencias para **futuras líneas de investigación**, a tenor de las conclusiones alcanzadas.

En la parte final del volumen hemos ubicado, en primer lugar, las **referencias bibliográficas y webgráficas**, a continuación la sección asignada a los **Anexos** en la que se incluyen un índice de tablas, un índice de figuras, los modelos de cartas enviadas al profesorado de IFE, el cuestionario piloto y el cuestionario definitivo, un listado de Universidades ordenadas por Comunidades Autónomas, un listado de Facultades y Escuelas de Ingeniería y Arquitectura, y por último, varios documentos que hemos considerado de interés.

Puede indicarse brevemente, a modo de conclusión, que la hipótesis principal formulada en la presente investigación, desde nuestra perspectiva y en atención al análisis e interpretación que de los datos obtenidos se ha realizado, ha quedado confirmada, si no plenamente, sí en su enunciado esencial.

Glosario de Acrónimos

AEE	Área Económica Europea
CALL	Computer-Assisted Language Learning
CBI	Curriculum Based Instruction
CSIM	Centro Superior de Idiomas Modernos
DeSeCo	Definition and Selection of Competencies
EAP	English for Academic Purposes
EBB	English for Business and Economics
ECTS	European Credit Transfer System
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior
EFL	English as a Foreign Language
EGP	English for General Purposes
ELT	English Language Teaching
EOI	Escuela Oficial de Idiomas
EOP	English for Occupational Purposes
EPP	English for Professional Purposes
ESL/ESOL	English as a Second Language
ESP	English for Specific Purposes
EST	English for Science and Technology
EVP	English for Vocational Purposes
IFA	Inglés con Fines Académicos
IFAE	Inglés con Fines Académicos Específicos
IFE	Inglés con Fines Específicos
IFG	Inglés con Fines Generales

IFO	Inglés con Fines Ocupacionales
ih	International House
IL	Interlanguage
ILE	Inglés como Lengua Extranjera.
ISL	Inglés como segunda lengua
ITA	International Teaching Assistant
L1	Lengua materna
L2	Lengua adquirida/segunda lengua
LAC	Language across the Curriculum
LE	Lengua Extranjera
LFE	Lengua(s) con Fines Específicos
LGP	Language for General Purposes
LS	Lengua Segunda
LSP	Language for Specific Purpose
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
PYME	Pequeña y Mediana Empresa
SME	Small and Medium Enterprise
TESL	Teaching English as a Second Language
TEFL	Teaching English as a Foreign Language
TESOL	Teaching English to Speakers of Other Languages
TESP	Teaching English for Specific Purposes
TICs	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UCM	Universidad Complutense de Madrid
UE	Unión Europea
VESL	Vocational English as a Second Language

The research presented in this thesis, as a result of many reflections, has sought to raise, as the title suggests, a restructuring of the studies of English for Specific Purposes in the university degrees of the different fields of Engineering and Architecture in the public universities of Spanish territory.

Current educational practice and curriculum of an educational system immersed in the European Higher Education Area, as far as teaching English for Specific Purposes (ESP) refers, require contextualized solutions which meet Europe's and Convergence Plan needs as well as the revision of the current global market which demands more competent professionals, not only in terms of developing competencies for their profession, but also those which are tools for a professional and work performance of higher quality.

The very globalization and the rapid development of Science, Technology and Communications inevitably affect the process of university education from a requirement of linguistic competence to foster integration in the national and international market. English Teaching in our universities is faced with a challenge posed by the modern world and to be attained from proper planning and design. Professionals increasingly feel how essential it is to meet their professional goals and personal skills in English. For this, we need comparable quality standards which apply equally in higher education in different countries of the EU.

It is not new to talk about English for Specific Purposes or Language for Specific Purposes, many scholars of the subject in the world have been doing it for decades, and thanks to them we have had a good theoretical basis on which to rely in order to carry out our research. Nevertheless, it is the first time that a research is conducted in the area of ESP having the EHEA as its context, comparing the inequalities in the curriculum concerning the subject of English language in all public universities in Spanish studies of the traditionally known as technical careers. In the view of the current circumstances that our universities have been going through in recent years, and may go through in the future, with the many reforms which have taken place and will continue taking place for some time due to the entry into force of the EHEA, this

work aims to contribute a little to fill the gap in the area of teaching innovation, and hopes to be a valid reference to help implement the adaptation of other subjects to the new needs that university teaching requires at present.

The aim in this work is precisely to improve the curriculum of the subject of English language at the Colleges and Faculties of Engineering and Architecture of Spanish public universities, while making proposals for improvement in the teaching-learning process, and invite teachers, prospective teachers, and competent authorities in university and language policies, to make a reflection on the situation that the ESP is going through at the moment, as well as establish and enforce the guidelines originally agreed in the Bologna Process.

We wanted to find out the reason why, within a same university degree, the subject of English language is mandatory and sometimes it is optional. Directly related to the above, the current duration of ECTS is also irregular; but above all, we are extremely surprised at the fact that the curriculum differs greatly from case to case, and it has been observed that it does not always follow the established requirements related to linguistic competence.

The content in this thesis has been divided into two sections, essential throughout any research process: a corpus of theory devoted to the review of the contextual framework of training in the field of higher education, and a corpus based on empirical data provided by a corpus of informants from ESP professors.

The work is arranged as follows: this Introduction to our research, a Glossary of the acronyms most frequently used, a Summary in English language, being this one of the minimum requirements together with the Final Conclusions, in order to apply for the European Doctorate Mention, four chapters, the Final Conclusions of our research, the Book References and Webgraphy and, finally, the Annexes.

The first two chapters have been devoted to the theoretical section, while the next two chapters concern the empirical one; after the final conclusions, some recommendations have been suggested and future research lines proposed, while several documents used have been included in the annexes.

The chapters related to the body of theory have been divided into sections and presented maintaining the same structure: an introduction to the chapter, a section devoted to defining the terminology and conceptual meaning shoulder, several sections devoted to the analysis of the general issues of term entitling the respective chapter, and a brief conclusion to the chapter. The purpose of these chapters is to establish a general framework in which to contextualize the subsequent theoretical and empirical development.

The chapters related to the empirical corpus, after the introduction to each chapter, are followed by a reflection parallel to the survey, which provided the basis for the research; these chapters end, as in the case of Chapter IV, with a conclusion to the chapter. The presentation of this work begins with this introduction and ends with the final conclusions. Let us see now more fully the structure and content of each chapter.

The contents of each chapter are detailed bellow in summary:

In Chapter I, "Contextual framework of training in the field of Higher Education", we wanted to pay particular attention firstly to the institutional context, secondly, to the content of higher technical degrees, that is, to Diplomas, Degrees and new Bachelor Degrees, and third, to both teachers and students, considering these aspects as the four vectors of the University teaching scenario from a view from inside the University.

In Chapter II, entitled "Curriculum Design in the Area of ESP", addresses the central theme of our research, English for Specific Purposes, and it has been our intention to make relevant the importance of General English as *Lingua franca* and the role which ESP, in particular, plays in the world. For that, we have carried out a detailed study on ESP teacher training, ESP needs analysis, course and syllabus design in ESP, ESP methodology, teaching materials for ESP and finally, the role of ICTs.

Chapter III, entitled "Design and Research Methodology", corresponds to the first chapter of the empirical corpus. In this chapter the main hypothesis and

subordinate ones are brought up, as well as it is established the population and the sample which sets its scope, the procedure followed for drawing up the questionnaire is explained, the variables it contains and the reason and purpose of each and every one of them.

Chapter IV, entitled "Analysis and Evaluation of the results" show the results of the various analyses performed with the data from the survey. The variables are shown in an orderly and sequential way, with tables of results or graphs, depending on the convenience to make the interpretation easier; the construction of inferences is started, so that we can then have a contrast of the hypotheses brought up, using tools and statistical techniques, and finally the results are expressed.

Subsequently, the research conducted closes with some final conclusions in which it will be reflected whether the hypothesis and sub-hypotheses brought up at the beginning of the study are confirmed, followed by some recommendations and suggestions for future research, according to the findings reached.

At the end of the volume we have placed first, the Book References and Webographies, and then the section assigned to the Annexes which includes a table index, an index of figures, patterns of the letters sent to the ESP teachers, the pilot questionnaire and the final questionnaire, a list of universities ranked by region, a list of Colleges, Faculties and Schools of Engineering and Architecture, and finally, several documents which we have considered of interest.

Educational Legislation on Teaching Foreign Languages at university level, exposed and developed in Chapter I of our research, brings the need to know the parameters applied to elaborate the curriculum design of the subjects, the need to assess them and, if necessary, to carry out a reform and adaptation to meet the objectives which emanate from the current University Education System and the Bologna Declaration.

Given these circumstances, the empirical corpus presented below, is part of the discrepancy among curricula in the same technical degrees in different public universities nationwide. We wanted to find out the reason or reasons why, within a

same degree, the subject of English language is compulsory in some universities, whereas in others it is optional. Directly related to the above mentioned, the current duration of ECTS is also irregular; but above all, we are extremely surprised that the curriculum differs greatly from case to case as we have found out that it does not always follow the established requirements for linguistic competence.

Therefore, the reasons which influence and explain, *a priori*, these contradictory positions are researched.

Within the broad overall objective, we have attempted to determine, more precisely, the specific objectives of the research as follows:

1. Connecting the body of theory developed in the first part of the research with the objectives of the empirical part.
2. Drawing conclusions and providing answers to the questions raised.

To do so, the variables used for the research of the empirical part are presented and their inclusion in the study justified, in a theoretical way; the general objectives are described, the specific objectives pursued presented, the working hypothesis in which this study is based, the data collection instruments, the population sample which has been applied, the procedure used for the collection of information, the phases that the research that has gone through, the scope, the difficulties in developing the questionnaire, the media chosen and, finally, the statistical treatment applied to the analysis of the data.

Based on the research objectives, a number of hypotheses have been developed, originated and connected with three sources: the fact of researching itself, the author's intuition and her own experience (Salinas, 1994). It was mainly through these last two sources from which arose the initially formulated the core question for the research, which was progressively clarified according to the process of preparing the research itself.

The core question of the research which originates the hypotheses is: *Why is the subject of English language, in technical degrees of Engineering and Architecture, sometimes present in the curriculum and sometimes not?*; and related to it, as being part of the same question, another question arose at once: *why, if the subject is present in the curriculum, is it sometimes mandatory and sometimes optional?* This latter question triggered a third and fourth question, *why is the number of ECTS credits not regular at all, nor the number of courses in which it appears?*, *Why is the content of the course sometimes general and sometimes specific?*

All these questions are chained to a combination of factors, facts and circumstances throughout the Spanish Higher Education System which are manifested specifically in the teachers' work in the classroom.

This is reflected in the final results, far from what we expected and desired, if we take into account the current and frequent findings in Conferences and Seminars held throughout Europe on this issue (del Fresno, 2009a, 2009b; Vega, 2009), as well as statements of graduates and young professionals.

Therefore, it seems logical that if Bologna requires well-trained professionals, not only in their specialty, but also in other EU languages, if it wishes to promote mobility among students and professionals, if it pursues comparable degrees all over the EU¹, one would expect that university training in linguistic competences were also comparable. But mostly, it seems more logical to think that if we seek to promote mobility among students and professionals, the curricula for foreign language subjects (in our case under study, English language) should be parallel and specific in their content, taking into account the student's academic and professional needs (CEFR; del Fresno 2009a)

The main question raised, as well as the related ones, was geared toward those subjects from whom we wanted to gather information. From this point, a main

¹ Royal Decree 55/2005 Tuesday 25th January, 2005, BOE num. 21

hypothesis and several sub-hypotheses emerged, which have served as guides to research deeply and limit the research.

The main hypothesis which is brought up is: *"Teachers, object of study, instructors of English in technical Faculties and Colleges of Engineering and Architecture, in public universities across the Spanish territory, are aware of the academic needs of their students but not of their professional needs, therefore the content of the subjects of English language is general and not specific."* From this main hypothesis, the following sub-hypotheses have been formulated in numerical order to facilitate the subsequent control in the analysis of the results of the research:

1. Teachers do not know the professional needs of graduates because they do not perform needs analysis prior to decision making before they start teaching English with technical content.
2. Teachers are not initially trained to teach ESP.
3. Specific teaching materials for ESP are not at teachers' disposal.
4. Teachers have no knowledge of the adaptation and creation of materials for ESP.
5. Most teachers basically use a non-specific English language book in their classrooms.
6. Teachers are not trained in didactics of the ESP.
7. Teachers lack resources to support continuous learning in ESP.
8. The National Agency for Assessment and Accreditation (ANECA), the Conference of Spanish University Vice-Chancellors (CRUE) and the Ministry of Education show no interest in making appropriate improvements in this field. [The authorities do not seem to be aware of the importance of foreign languages in general and of English in particular]
9. Teachers do not evaluate the students' needs.
10. Teachers do not evaluate the teaching process and teaching-and-learning process.
11. Teachers are not prepared to face the new educational challenge which Bologna poses.

The population chosen as the object of study has been the teachers of English in public University Technical Schools and Faculties, traditionally called technical degrees, that is Engineering and Architecture, within the course 2009-10.

For the development of the research we have referred to the entire universe of teachers who form the population to be researched in Spain (261 people).

Following the classification established by Sierra Bravo (1996) in relation to empirical works, this research would fit, by its nature, within what he calls " empirical direct type " because the reality is studied through a survey, and by its descriptive style, since the main focus of the research is to determine the status of the subject of English Language and its syllabus in technical degrees of Architecture and Engineering.

The questionnaire was the instrument used for data collection, which along with the interview and the attitude scale, form the three possible types of observation through survey (Bisquerra Alzina 2004). The survey, one of the social research techniques most widely used, is based on oral or written statements from a sample of the population in order to gather information (De Vaus 1996). The aim of the questionnaire is to obtain, in a systematic and orderly manner, information from the researched population on the variables under research ". Four broad categories are distinguished:

1. Facts related to personal area, their environment and their behavior (objective data).
2. Comments (subjective data)
3. Attitudes, motivations and feelings.
4. Cognition.

In our case, the absence of measurement standards, which can be applied to our research, has made us design a questionnaire in order to be adapted to the needs of our study, taking into account other existing research works and specific publications.

For the design of our survey, we used the online tool in English, *SurveyMonkey*², suitable for making online polling.

To do so, we ourselves designed the survey, choosing for each type of question among the various possible options: multiple choice, rating scales, multiple text, dropdown menu, short essay, commentary, images, date and time ..., it could also include the option of mandatory response, ordering the responses at random to avoid bias in the response and control the habit of dodging questions.

In order to specify its structure and to validate its content, the questionnaire was submitted to the validation of 20 ESP faculty experts with specific experience in teaching positions, belonging to Complutense University of Madrid, Rey Juan Carlos of Madrid, Polytechnic University of Valencia, and University of Edinburgh; all of them advised on what should be added, removed, changed, rearranged or altered in the initial design of the questionnaire. Then the final questionnaire was created, which consists of five distinct blocks:

- A. General Data.
- B. Teaching Materials.
- C. Analysis, Adaptation and Development of Materials.
- D. Methodology used in the classroom.
- E. Training Needs.

To perform quantitative analysis of the data, a database has previously been encoded and prepared in order to calculate and graph the descriptive statistics of the indicators or categories of each variable through the statistical packet *SPSS 17*, and then, the statistical analysis to test the hypotheses was performed.

² www.surveymonkey.com

From that position, and using modern methods and means capable of statistical analysis, the study and interpretation of data from empirical research have been carried out and shown in the Final Conclusions.

Corpus teórico

"No curriculum is worth teaching well that is not worth teaching at all"

E. Eisner (1994:11)

University of Chicago

CAPITULO I: Marco Contextual de la Formación en el ámbito de la Educación Superior de España.

“We have modified our environment so radically that we must now modify ourselves to exist in this new environment”.

Norbert Wiener

Introducción al capítulo

Debido a la gran extensión que podría suponer nuestro estudio, no entraremos a considerar otros muchos aspectos relevantes de la vida universitaria como son la financiación, la investigación en sí misma, la gestión administrativa, burocrática e institucional, las relaciones externas, o las relaciones internas, como la Cooperación al Desarrollo con Universidades de países en vías de desarrollo, en

cuyo ámbito, el área de Lenguas con Fines Específicos resulta ser una de las más demandadas, sino que nos concentraremos en la Universidad como espacio de toma de decisiones formativas.

Partiendo pues de este aserto, prestaremos especial atención: primero, al contexto institucional, segundo, a los contenidos de las carreras técnicas y superiores, es decir, a las Diplomaturas, Licenciaturas y nuevos Títulos de Grado, y tercero, tanto al profesorado como al alumnado, considerando éstas facetas como los cuatro vectores del escenario didáctico Universitario desde una visión interna de la Universidad (Zabalza, 2003). En cuanto al primer aspecto mencionado: marco contextual externo, pasaremos a considerar tanto las políticas de Educación Superior y el mundo del mercado laboral, como dos de los ejes externos que inciden, de manera directa, en el marco contextual interno.

Tal fue el eje del Congreso Internacional DECOWE, (*Development of Competencies in the World of Work and Education*)¹, al que tuve el honor de asistir como ponente², y del que formaban parte otros ciento setenta comunicadores, no sólo docentes universitarios de todos los países de Europa, Japón, Singapur, Israel, Malta, sino también empresarios, Directores Generales y Directores Adjuntos de importantes empresas que reclamaban una mayor y mejor formación de los futuros egresados, sobre todo en el campo praxiológico, comprometiéndose, en la Asamblea General del mencionado Congreso, a una mayor colaboración para la realización de prácticas externas.

Para lograr entender todo este complejo y multidisciplinar entramado que representa la Universidad, creemos esencial una contextualización de dicha institución, partiendo de la idea de que la docencia universitaria implica, y exige,

¹ celebrada en Ljubljana, Eslovenia, del 24 al 26 de Septiembre de 2009.

² Presentación de la ponencia *Identifying Competences in order to Adapt University Language Programmes to the World of Work: The Case of Spanish University*.

impartir cursos y la consiguiente atención al alumnado en las aulas como conjunto social, y las Tutorías como diálogo individual, aquellos factores que condicionan el desarrollo del mencionado entramado como son a) la propia institución, b) el profesorado, c) el alumnado, d) los contenidos de la enseñanza , es decir, el curriculum, y e) la docencia.

1.1. Marco Laboral, Institucional y Legislativo actual.

En 1998 la Declaración de La Sorbona sentó las bases para el futuro común de la educación universitaria europea a través de la armonización del Sistema de Educación Superior Europeo. Más tarde la Declaración de Bolonia en 1999 inicia el proceso de convergencia hacia un Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) que deberá hacerse realidad en el año 2010. Entre sus objetivos está el asumir un nivel de calidad europeo mediante el desarrollo de criterios y metodologías comparables, además de la promoción de una educación superior a nivel europeo, poniendo énfasis en el desarrollo curricular.

Para ello necesitamos estándares de calidad comparables que se apliquen igualitariamente en la educación superior de los diferentes países de la UE.

Paralelamente, en las conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000, se plantearon los retos a los que debía hacer frente a la EU en el S. XXI: “convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social“. En este contexto se enfatizó la importancia del conocimiento de lenguas extranjeras para mejorar la competitividad de la economía europea. Es por ello que la educación juega un papel

primordial para adaptar la formación y la enseñanza a las necesidades de la sociedad de conocimiento.

Así pues, el conocimiento de lenguas extranjeras es considerado como una competencia clave³ que se debe adquirir para mejorar las posibilidades de empleo y estudio dentro de la sociedad de aprendizaje, y para facilitar la movilidad y el libre intercambio de personas e ideas. La competencia lingüística es un factor determinante para el intercambio cultural y el desarrollo personal, y eso sólo se conseguirá con la potenciación y adecuación de los programas de lengua durante y después de la vida estudiantil.

En este sentido, el aprendizaje permanente⁴ (*“lifelong learning”*), otra de las prioridades de la UE, será posible si existe una coherencia y una continuidad entre las instituciones de educación superior y los diferentes sectores de la sociedad (i.e. el mundo de la empresa) y si las habilidades y competencias adquiridas en la universidad pueden ser identificadas y reconocidas por las empresas.

Las universidades deben proveer a sus estudiantes con la preparación lingüística e intercultural necesaria para hacer frente a la potenciación de esta movilidad académica y posteriormente para realizar con éxito una vida laboral en la que también la movilidad será un factor importante. Las empresas deben también ser conscientes de la importancia de la competencia lingüística de sus empleados y ofrecer los cursos de formación pertinentes y/o realizar una selección de personal adecuada.

³ *“Communication in the mother tongue is the ability to express and interpret thoughts, feelings and facts in both oral and written form (listening, speaking, reading and writing), and to interact linguistically in an appropriate way in the full range of societal and cultural contexts — education and training, work, home and leisure”*. (Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning 2005: p. 13)

⁴ También llamado “Aprendiendo a lo largo de la vida”, “Aprendizaje a lo largo de la vida”.

Por todo esto necesitamos unos criterios de calidad comparables a nivel europeo, así como calificaciones y competencias que puedan ser evaluadas, reconocidas y aceptadas a nivel transnacional.

1.1.1. El Proceso de Bolonia y El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)

El proceso de Convergencia Europea conocido también como Proceso de Bolonia es un proceso muy amplio de reforma a escala europea, cuyo objetivo era la creación del Espacio Europeo de Educación Superior para el año 2010. Promovido en 1999 por los Ministros de Educación Superior de 29 países, este proceso se ha ido desarrollando y ha ampliado su alcance hasta abarcar en la actualidad a 46 países, lo que supone una representación de casi 30 millones de estudiantes.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto grandes cambios en las nuevas titulaciones de Grado y Postgrado. Las recomendaciones de la Unión Europea para diseñar las nuevas titulaciones parten de la definición de las competencias profesionales que debe adquirir un alumno para llegar a una definición de objetivos y, a partir de ellos, diseñar los contenidos de las asignaturas.

Ahora el ECTS⁵ es la unidad de valoración de la actividad académica. Es una valoración del trabajo del estudiante, no del profesor, e integra estudios teóricos y prácticos, actividades académicas dirigidas y el trabajo personal del estudiante. El volumen de trabajo de un alumno durante un año académico completo varía en el número de créditos ECTS según el valor concedido a la asignatura en el marco de la

⁵ http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/ects_en.html

titulación a la que pertenece. Un crédito ECTS es equivalente a una dedicación del estudiante de entre 25 y 30 horas.

Adaptar las titulaciones actuales al EEES ha exigido y está exigiendo un esfuerzo docente para cambiar de paradigma educativo: a) el protagonista es el alumno, no el profesor, b) el objetivo deja de ser la enseñanza del profesor para convertirse en preparar al alumno para el aprendizaje permanente y c) se pasa de simplemente “enseñar” a “aprender a aprender”.

Tal como describe Sánchez (2005), algunos de los aspectos a tener en cuenta para medir el esfuerzo del alumno son: a) la asistencia a clases magistrales, b) el tiempo de estudio personal, c) la preparación (fuera del aula) de ejercicios y prácticas de laboratorio, d) la realización de ejercicios y prácticas de laboratorio, e) la entrega de trabajos escritos, f) la realización de exposiciones orales, g) la preparación y realización de debates sobre temas puntuales, y h) la realización de exámenes parciales y finales. También deben determinarse las actividades evaluables y establecerse los criterios de evaluación, siempre de acuerdo con los objetivos de la asignatura. El criterio a seguir, tal como se desprende de la propia definición de ECTS⁶, es el de calcular el esfuerzo que debe dedicar un estudiante *medio* para *superar* la asignatura.

En los últimos tres años se ha hecho un gran esfuerzo en la universidad española, tanto institución como profesorado, para adaptar al EEES algunas asignaturas ya existentes y para diseñar asignaturas nuevas.

Las reformas para la creación del EEES están basadas en seis objetivos sencillos, que son la esencia del proceso y que se han ido concretando y ampliando a lo largo de estos años por los gobiernos y las instituciones implicadas en el proceso:

⁶ Unidad de valoración de la actividad académica necesaria para alcanzar los objetivos de la enseñanza en cada materia. (RD 1125/2003)

- Adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones.
- Adopción de un sistema basado en tres ciclos (grado, máster y doctorado)
- Establecimiento de un sistema internacional de créditos.
- Promoción de la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores, así como del personal de administración y servicios, y superación de los obstáculos que dificultan dicha movilidad.
- Promoción de la cooperación europea para garantizar la calidad de la educación superior.
- Promoción de una dimensión europea de la educación superior.

La creación de un EEES no pretende armonizar los sistemas de educación superior nacionales, sino proveer herramientas para conectar dichos sistemas y tender puentes que faciliten a los individuos la movilidad de un sistema de educación superior a otro. El objetivo último es, en definitiva, encontrar el equilibrio entre diversidad y unidad, esto es, permitir que se mantenga la diversidad de los sistemas nacionales y las universidades en términos de cultura, lenguas y objetivos, a la vez que se mejora, a través del EEES, la transparencia entre los sistemas de educación superior y se desarrollan instrumentos que facilitan el reconocimiento de los grados y las cualificaciones académicas, la movilidad y los intercambios entre instituciones.

El Proceso de Convergencia en materia de Educación Superior no es un proceso cerrado en sí mismo, sino que mira al exterior, que se implica en el desarrollo de las tendencias internacionales de educación, permitiendo el reconocimiento de titulaciones y asegurando una formación óptima de los estudiantes, y busca alcanzar las mayores cotas de competitividad a nivel mundial, mediante la integración de los estudiantes en un mercado laboral unificado y sin fronteras.

Los primeros antecedentes del EEES se remontan a la Carta Magna de las universidades europeas, firmada en Bolonia el 18 de septiembre de 1988, en la que ya se alentaba la movilidad de profesores y estudiantes. Posteriormente le han sucedido otras declaraciones que a continuación presentamos de manera sucinta.

En mayo de 1998, los ministros encargados de la educación superior de Alemania, Francia, Italia y el Reino Unido suscribieron en París la conocida como **Declaración de la Sorbona** instando al desarrollo de un Espacio Europeo de la Educación Superior (EEES)⁷. Se establecieron los criterios alrededor de los cuales va a girar la reforma universitaria: movilidad de profesores y estudiantes, ciclos de las titulaciones y adopción del ECTS, afirmando que es necesario desarrollar un marco para enseñar y aprender, que aumentaría la movilidad e incluso una estrecha cooperación. Un año más tarde, los ministros de educación superior de 29 países europeos celebraron una conferencia en Bolonia que sentó las bases para la construcción del EEES para el año 2010.

La Declaración de Bolonia (junio 1999) marca los objetivos de adoptar un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones basado en dos ciclos principales (grado y posgrado, aunque actualmente la estructura está fijada en tres ciclos: grado, máster y doctorado); establecer un sistema internacional de créditos; promover la movilidad de estudiantes, profesores e investigadores y personal de administración y servicios; promover la cooperación europea para garantizar la calidad de la educación superior y, en definitiva, promover una dimensión europea de la educación superior. Partiendo pues de los compromisos de la Sorbona, consideramos objetivos de especial interés los siguientes:

⁷ <http://eees.universia.es/documentos.htm>

- La promoción de la movilidad tanto de estudiantes (acceso a las oportunidades de estudio y formación, y los servicios relacionados) como de profesores, investigadores y personal administrativo.
- La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- Énfasis en el desarrollo curricular, la cooperación interinstitucional, los sistemas de movilidad y los programas integrados de estudio, formación e investigación.

Los Ministros asistentes convinieron en la necesidad de llevar a cabo y de forma periódica (cada dos años) una supervisión del proceso que facilitara además la adaptación continua a las nuevas circunstancias que se fueran presentando.

A la **I Convención de Instituciones de Educación Superior**, celebrada en Salamanca en marzo de 2001, asistieron más de 300 Instituciones Europeas de Enseñanza Superior con el fin de preparar su aportación a la Conferencia de Ministros responsables de Enseñanza Superior de los países firmantes de la Declaración de Bolonia que tendría lugar en Praga meses más tarde. La Convención sirvió para crear la Asociación Europea de Universidades y marcó prioridades como la movilidad y la conveniencia de un mercado laboral.

Por ello, dos años más tarde, en mayo de 2001, **la Conferencia de Ministros de Educación Superior**, reunió en Praga⁸ a los responsables de 33 países para llevar a cabo el seguimiento de la convergencia europea en materia de educación universitaria, y con el objeto de sentar las directrices y las prioridades de los años por venir⁹. En el Comunicado de Praga, los ministros reafirmaron su compromiso con los objetivos definidos en Bolonia; valoraron la implicación activa de la

⁸ <http://www.crue.org/mensajeconvESP.htm>

⁹ <http://www.crue.org/comcumbrepraga.htm>

Asociación Europea de Universidades (EUA) y de las Uniones Nacionales de Estudiantes en Europa (ESIB); tomaron nota de las recomendaciones establecidas por la Comisión Europea e hicieron especial énfasis en elementos de verdadera importancia en la construcción del EEES: el aprendizaje continuo a lo largo de toda la vida, la participación de los estudiantes, así como la importancia de reafirmar ante el resto del mundo el atractivo y la competitividad del EEES.

La **II Convención de Instituciones de Educación Superior**, celebrada en Graz¹⁰, Austria, en mayo 2003 y organizada por la EUA, reunió a más de 300 Rectores de 40 países europeos, agencias de la UE, asociaciones nacionales de universidades y estudiantes, y otras agencias y otros países latinoamericanos como observadores.

Fue en la **Conferencia de Ministros de Berlín**¹¹, en septiembre de 2003, cuando los Ministros responsables de Educación Superior definieron algunas prioridades, cuyas líneas de acción específicas se recogen en el Comunicado de Berlín para los siguientes dos años: asegurar la calidad a través del desarrollo de criterios y metodologías de evaluación de calidad compartidas; desarrollar la estructura de los grados y un marco de calificaciones internacional para el EEES (el sistema ECTS); promocionar la movilidad estudiantil; promocionar la dimensión de la Educación Superior Europea desarrollando módulos adicionales, cursos y curricula con contenido, orientación y organización europea, a la vez que se confirma la necesidad de asegurar un periodo substancial de estudio en el extranjero en programas para el conocimiento de la diversidad lingüística y aprendizaje de la lengua, para que los estudiantes alcancen su completo potencial para una identidad, ciudadanía y empleabilidad europea; y, por último, establecer el reconocimiento de los grados y los períodos de estudio, para lo cual los ministros

¹⁰ <http://eees.universia.es/documentos.htm>

¹¹ <http://www.bologna-berlin2003.de/>

subrayaron la importancia de que los países ratificasen el Convenio de Lisboa (*Lisbon Recognition Convention*), de manera que cada estudiante que se graduase desde 2005 recibiera un Diploma de Suplemento Europeo al Título automáticamente y sin coste económico alguno. Finalmente, los ministros consideraron la importancia de la investigación en el proceso y la necesidad de implicar el tercer ciclo en el proceso de convergencia, y de establecer vínculos y sinergias entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación.

La siguiente reunión de ministros tuvo lugar durante la **Conferencia de Bergen**, Noruega, los días 19 y 20 de mayo de 2005, bajo el título “Cómo alcanzar las metas”. Los ministros de 45 países, a los que se acababan de sumar Armenia, Azerbaijón, Georgia, Moldavia y Ucrania, elaboraron el Comunicado de Bergen en el que se destacaron los avances realizados y se adoptaron nuevos acuerdos entre los que se resaltaron los principales desafíos futuros, especialmente tres aspectos: la mayor vinculación entre educación superior e investigación con la plena incorporación del doctorado como elemento fundamental de conexión entre los espacios de educación superior e investigación; el desarrollo de la dimensión social de la educación superior mejorando las condiciones de igualdad de acceso y la acogida y atención a los estudiantes y los recursos financieros y, finalmente, la dimensión internacional de la educación europea, con el apoyo decidido a la movilidad de los estudiantes, profesores e investigadores, así como la cooperación con otras partes del mundo.

La movilidad supone una mayor riqueza y la apertura a una formación de mejor calidad, por lo que todos los actores implicados en la actividad universitaria deben contribuir a facilitar la mayor movilidad posible y que ésta beneficie al mayor número de ciudadanos. Como puede fácilmente inferirse, la movilidad requiere individuos capaces de desenvolverse eficazmente en entornos diferentes al del país, lengua y cultura de origen. Por eso, el Parlamento Europeo publica en 2001 la "Resolución sobre las Universidades y la enseñanza superior en el Espacio Europeo

del conocimiento" en la que se solicita a los Estados miembros y a las propias universidades que reconozcan la importancia del aprendizaje de lenguas extranjeras a nivel universitario y que programen cursos de lenguas para estudiantes que no siguen carreras de humanidades o estudios lingüísticos, dado que sólo el conocimiento de varias lenguas permitirá la movilidad planificada en el proceso de Bolonia y ayudará a conseguir una mayor integración europea. Facilitar la adquisición de otras lenguas, distintas de la nativa y el dominio de las destrezas comunicativas básicas se convierte por tanto, en una responsabilidad de las universidades y de las administraciones.

La siguiente **Conferencia de Ministros de Educación Superior** tuvo lugar en **Londres** durante los días 17 y 18 de mayo de 2007, y en ella se verificaron los procesos desde la reunión celebrada en Bergen. Se señalaron como funciones de las Instituciones de Educación Superior la preparación de los estudiantes para su futuro profesional y capacitarles para su desarrollo personal; por otro lado se reconoció la necesidad de mejora en lo que a movilidad se refiere, razón por la cual se acordó que de cara a los dos años siguientes se centraran particularmente en la movilidad, la dimensión social, la recopilación de datos, la empleabilidad, el EEES en un contexto global, y el informe basado en informes nacionales.

La posterior cumbre ministerial, celebrada en **Lovaina** en abril de 2009, puso de manifiesto los retos a los que hace frente el EEES de aquí al año 2020, y así consta en el **Comunicado de Lovaina**¹², que tuvo por título "el Proceso de Bolonia 2020"

Con el fin de coordinar la organización de estas reuniones se constituyó el **Grupo de Seguimiento de Bolonia** (BFUG), integrado por representantes de los Estados miembro del proceso quienes se reúne de forma regular al menos dos veces al año para preparar los distintos aspectos de la Conferencia de Ministros.

¹² www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Comminique_April2009.doc

Asimismo, el grupo aprueba programas de trabajo que incluyen seminarios y reuniones sobre cuestiones específicas relacionadas con el proceso de convergencia europea.

En la **Conferencia de Budapest-Viena**¹³ (marzo 2010), a la que se incorporó Kazakjstán como nuevo miembro, se reunieron por primera vez autoridades públicas, Instituciones de Educación Superior, estudiantes y profesorado, junto con empresarios, agencias de calidad, organizaciones internacionales e Instituciones europeas. Los Ministros, oídas las partes, se comprometieron a llevar a cabo una serie de reformas para construir un EEES basado en la confianza, la cooperación y el respeto por la diversidad cultural y lingüística, así como por los sistemas de educación superior. Una vez escuchados tanto a estudiantes como al profesorado, reconocen que los principios y reformas de Bolonia no se han implementado adecuadamente, por lo que solicitan la implicación de estudiantes y profesorado en aquellos ajustes que sean necesarios así como en posteriores trabajos. Finalmente se comprometieron a llevar a cabo las reformas necesarias que permitan la movilidad tanto entre estudiantes como entre el profesorado, de modo que se produzca una mejora en la enseñanza y en el aprendizaje en las Instituciones de Educación Superior, a la vez que se fomente la empleabilidad de los graduados, y se proporcione a todo el mundo el acceso a la educación superior.

La siguiente **Conferencia de Ministros tendrá lugar en Bucarest**, Hungría, en abril 2012, a la que le seguirán otras Conferencias en 2015, 2018, y 2020.

Paralelamente a las reuniones de los ministros, la Comisión Europea se implicó en el Proceso de Convergencia de la Educación Superior Europea publicando varios documentos de apoyo a la iniciativa, entre los que destacan la Comunicación de mayo de 2003: El papel de las universidades en la Europa del conocimiento; la de

¹³ http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf

abril de 2005: Movilizar el capital intelectual de Europa; la Recomendación del Parlamento Europeo y el Consejo; la de noviembre 2005, sobre las Competencias clave para el aprendizaje permanente; así como el Informe 2006 de la Comisión y el Consejo: Modernizar la Educación y la Formación, una contribución esencial a la prosperidad y a la cohesión social, sobre los progresos registrados en la puesta en práctica del programa de trabajo Educación y Formación 2010.

Por otro lado, la Comisión, a través del programa Sócrates, financia la creación de grupos nacionales conocidos como Promotores de Bolonia, cuyo objetivo es colaborar con las instituciones de Educación Superior para la difusión de la información relacionada con el proceso de convergencia europea. Están formados por personas cuya actividad está relacionada directamente con la educación superior y que tienen suficientes conocimientos y experiencia para asesorar y colaborar con las instituciones en la puesta en marcha de las prioridades de este proceso.

Las organizaciones de universidades europeas han acogido muy positivamente la iniciativa ministerial. Así, la Asociación de la Universidad Europea (EUA) se implicó en el proceso y ha desarrollado varios estudios sobre la Educación Superior Europea, como los Informes *Trends*¹⁴, a través de los que se evalúa los cambios que se han ido produciendo en los sistemas de educación superior de los países europeos desde la puesta en marcha del proceso de Bolonia. Estos informes se presentan en las reuniones bianuales de ministros de educación superior y aportan elementos clave de discusión sobre el proceso de convergencia.

Igualmente, en las conferencias de Salamanca (2001), Graz (2003), Glasgow (2005) y Lisboa (2007), la EUA hizo explícito su apoyo y sugerencias a la iniciativa del EEES. Estas declaraciones han constituido elementos esenciales para la elaboración

¹⁴ <http://www.crue.org/espacioeuropeo/pEuropaDocumentosEUA.html>

posterior de los comunicados de los ministros europeos de Educación. La última declaración emitida por la EUA es la de Praga (2009), entregada a los ministros de Educación en su última cumbre, celebrada en la Universidad de Lovaina y Lovaina la Nueva, en abril de 2009.

Según información de la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas), los 45 países firmantes de la Declaración de Bolonia han emprendido las reformas legislativas pertinentes para adaptarse al Espacio Europeo de Educación Superior. Hasta el momento en España se han aprobado los reales decretos en los que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de grado y posgrado; se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones de carácter oficial así como el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.

Paralelamente al hecho de facilitar la adquisición de otras lenguas, distintas de la nativa y el dominio de las destrezas comunicativas básicas, el Consejo de Europa despliega toda una serie de medidas para mejorar la enseñanza de idiomas en los países miembros, entre las que, por su relevancia, cabe destacar:

- a) Declaración, en 2001, del Año Europeo de las Lenguas, mediante la Decisión 1934/2000/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 17 de julio de 2000, cuyos objetivos específicos fueron: a) impulsar el aprendizaje permanente de idiomas, b) aumentar la conciencia sobre la riqueza de la diversidad lingüística en la Unión Europea y sobre el valor que esta riqueza representa en términos de cultura y posibilidades de promoción social y laboral, c) fomentar el multilingüismo. Convendría señalar aquí que el enfoque plurilingüe respecto de la adquisición de lenguas y su finalidad en los documentos del Consejo de Europa varía con respecto a la concepción tradicional del término ya que el multilingüismo deja de entenderse como la suma de competencias

monolingües, como un proceso en el que el dominio de una lengua extranjera ha de ser completo antes de iniciar la inmersión en una segunda o en una tercera lengua no materna. El aprendizaje de varios idiomas incrementa la capacidad cognitiva y metacognitiva general, mejora el conocimiento de la lengua materna y las aptitudes para la lectura y la escritura y desarrolla las facultades generales de comunicación.

b) Elaboración, simultáneamente, del Portfolio Europeo de las lenguas (PEL), "*European Language Portfolio*". Se trata de un documento personal en el que los que aprenden o han aprendido una lengua, ya sea en contextos formales o informales, pueden registrar sus experiencias de aprendizaje de lenguas y culturas y reflexionar sobre ellas. Consta de tres partes: un pasaporte de lenguas, una biografía lingüística y un dossier. El documento contribuye a facilitar la movilidad en Europa, mediante una descripción clara y reconocible internacionalmente de las competencias lingüísticas. Muchos países de los 47 Estados Miembros pertenecientes al Consejo de Europa cuentan ya con algún PEL validado, por lo que existen alrededor de 90 modelos. Con respecto a la situación en España, coincidiendo con el Año Europeo de las Lenguas, en marzo de 2001 y siguiendo las *Recomendaciones del Departamento de Política Lingüística del Consejo de Europa*, se constituyó un Comité Nacional para el desarrollo de un PEL diferente para cada uno de los cuatro grupos de edades y niveles educativos elegidos. El Portfolio para adultos en nuestro país, que sería el que compete a los estudiantes universitarios, fue presentado para su validación en junio de 2004.

c) Publicación, en 2001, del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* cuya edición española vio la luz en abril de 2002 bajo los auspicios de la Dirección Académica del Instituto Cervantes. El documento ofrece una base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y manuales en toda Europa. Describe de forma

integradora lo que tienen que aprender los estudiantes para poder utilizar la lengua con fines comunicativos y define seis dominios o niveles de lengua que permiten comprobar el progreso de los alumnos en cada fase del aprendizaje, desde el nivel A1 del usuario básico hasta el nivel C2 del usuario competente. Se ha convertido por tanto, en un documento de consulta obligada para administradores educativos, profesores, formadores, examinadores y autores de manuales y materiales didácticos.

- d) Creación, en 2003, de la red ENLU, "*European Network for the Promotion of Language Learning among All Undergraduates*". Se trata de una red para la promoción del aprendizaje de idiomas entre los estudiantes universitarios mediante la creación de asociaciones que intercambien las mejores prácticas profesionales en distintas áreas políticas clave, siendo una de las preferentes la generalización del aprendizaje de idiomas en el primer ciclo de estudios universitarios de los países de la Unión Europea.
- e) Proclamación, en 2006, de la Declaración de Nancy, Francia, con el subtítulo "*Universidades multilingües para una Europa multilingüe abierta al mundo*", tras la celebración en dicha ciudad francesa de una conferencia en la que el Comisionado Ján Figel' expresó su apoyo a la iniciativa de crear una red transeuropea permanente dedicada a la generalización del aprendizaje de idiomas en el primer ciclo de los estudios universitarios. De la Declaración también surge el compromiso de constituir una nueva red bajo el acrónimo HELP, "*Higher Education Language Policy*" que ayudara a contribuir a la europeización e internacionalización de los centros universitarios, así como a la consecución de las reformas de Bolonia mediante la inclusión de la enseñanza de idiomas en los planes de estudio. A ello debería contribuir la adopción del nuevo sistema de créditos ECTS¹⁵ que, mediante la inclusión de asignaturas de

¹⁵ *European Credit Transfer System.*

libre configuración, permitiría ofertar la enseñanza de idiomas en cualquier tipo de carrera universitaria.

En el España, las principales disposiciones vinculadas a los objetivos del Proceso de Bolonia se recogen en la Ley 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE del 24 de diciembre), modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, (BOE del 13 de abril). Con anterioridad a la aprobación de la segunda ley mencionada, el entonces Ministerio de Educación y Ciencia había publicado en 2006, como documento de trabajo y de debate en el seno del Consejo de Coordinación Universitaria, su propuesta de *"La Organización de las Enseñanzas Universitarias en España"*¹⁶. Allí se resumían las iniciativas encaminadas a construir el Espacio Europeo de Educación Superior y se anticipaba que se podrían iniciar los nuevos títulos de grado en el curso 2008-2009, dos años antes de la fecha prevista por la declaración de Bolonia, pudiéndose expedir los primeros títulos de graduado universitario en 2012.

En relación con la enseñanza de idiomas, el documento sólo matiza que éstas podrán formar parte de los nuevos títulos de grado junto con otras actividades de alto contenido práctico. Dentro del apartado 2.1. del documento se establece que los nuevos títulos permitirán "una mayor presencia de enseñanzas prácticas, prácticas externas y movilidad, que son objetivos esenciales de esta reforma". Para ello, los 240 créditos que conforman los nuevos títulos incluirán todas las actividades conducentes a la obtención del mismo, entre las que se podrán considerar: prácticas, idiomas, proyecto de Grado, etc. Esta tibia recomendación se aleja de lo que debiera haber sido una apuesta determinante por los idiomas en la enseñanza superior en España. Tal impresión se vio refrendada cuando, tras la publicación en el año 2007 del documento *"Materias básicas por*

¹⁶http://www.mepsyd.es/mecd/gabipren/documentos/Propuesta_MEC_organizacion_titulaciones_Sep06.pdf

ramas"¹⁷, anexo del documento "*Directrices para la elaboración de títulos universitarios de Grado y Máster*"¹⁸ (2006), el Ministerio de Educación y Ciencia ubica las lenguas únicamente en la rama de Artes y Humanidades, bajo los epígrafes "lengua" e "idioma moderno".

Acaba de terminar el curso 2010-11 de la era Bolonia, y para España ha supuesto un camino accidentado de una década (desde 1999, año en el que se firmó el acuerdo), con una apatía inicial bastante prolongada, seguida de titubeos normativos, y una oleada de protestas estudiantiles (*EL PAIS*, 17 de Julio de 2011). Los Rectores de 28 campus públicos han hecho balance¹⁹ y dibujan el panorama de un cambio en marcha pero muy al inicio de una transformación que creen necesaria y positiva, en la que destaca una enseñanza más activa para el alumnado, más tutorías, menos clases magistrales y más prácticas, más flexibilidad para adaptar las carreras a nuevas necesidades, más movilidad europea, y mecanismo para vigilar la calidad. De momento se ha conseguido reflexionar sobre qué enseña la Universidad y cómo se está haciendo. Como consecuencia de lo anterior, las inercias y los viejos vicios han sufrido una sacudida, lo que para todos una de las bondades de la reforma aunque, qué duda cabe, también un obstáculo.

Aunque no es nuestro cometido en esta investigación profundizar en cuestiones de índole económica, no podemos dar la espalda a datos como la falta de medios, debido a la reducción de presupuesto (unos 300 millones de euros menos para 2011), en un momento en el que el alumnado está volviendo a crecer y en un contexto que exige, en teoría, clases más pequeñas y más dedicación docente. Este factor económico ya imposibilitó durante el curso 2010-11 que se

¹⁷ <http://www.mepsyd.es/multimedia/00003174.pdf>

¹⁸ http://age.ieg.csic.es/docs_externos/06-12-Borr_Directrices_Generales_MEC.pdf

¹⁹ Balance de la Reforma Universitaria
http://www.elpais.com/articulo/sociedad/Balance/reforma/universitaria/elpepusoc/20110716elpepusoc_1/Tes

llevara a cabo uno de los puntos fuertes de la reforma en algunas de nuestras Facultades. Hablo en concreto de mi experiencia personal en la Facultad de Educación, donde para impartir la asignatura *Didáctica de la Lengua Extranjera: inglés*, con una asignación de tan sólo de 4 ECTS, acudían a mis aulas 107 alumnos a los que debía ofertar no sólo clases prácticas y formación de calidad sino también una atención individualizada en tutorías individuales, grupales y montañas de trabajos prácticos que corregir a los que, desde luego si se pretende que sean efectivos, deber llevar sus correcciones y aclaraciones a los errores cometidos. Un trabajo a contrarreloj y sobrecargado que en manera alguna satisface a los docentes por muy enamorado que uno esté de su profesión, si además se le solicita, año tras año, que imparta docencia con créditos a cargo del curso siguiente.

Pero tal y como opina la vicerrectora de la Universidad de Granada, Lola Ferrer, hay otros frenos como una excesiva carga burocrática que está ahogando a las universidades, y una resistencia más o menos grande, según la universidad, por parte de los docentes. Unos rechazan la filosofía de Bolonia y otros el modelo en el que se está aplicando, que como ya he comentado, nos exige con sobreesfuerzos no reconocidos la falta de medios.

En los distintos campus, en general, se habla de resistencia al cambio, escepticismo, confusión y desánimo, pues el profesorado hemos realizado un gran esfuerzo para adaptarnos a las exigencias de la reforma en un momento de crisis, y por tanto de falta de recursos tanto personales como materiales, esfuerzo que sólo podremos mantener durante tiempo límite.

1.1.2. La ANECA y La CRUE

La ANECA (Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) es una fundación estatal que tiene como objetivo la mejora de la calidad de

nuestro sistema de educación superior mediante la evaluación, certificación y acreditación. Es un organismo de carácter autónomo, en forma de fundación estatal que fue creada por el Consejo de Ministros del Gobierno de España el 19 de julio de 2002, en cumplimiento de lo establecido en la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre de Universidades (LOU²⁰), en sus artículos 31 y 32.

La Fundación ANECA está formada por el Consejo de Dirección, el Patronato (del que forma parte el Ministro de Educación de turno), la Comisión Técnica y el Consejo Asesor. Su directores generales han sido Ismael Crespo Martínez (fundador, 2002-2004), Francisco Marcellán (2004-2006), Gemma Rauret (2006-2009), y la actual directora Zulima Fernández Rodríguez (desde 2009), esta última, catedrática de Organización de Empresas de la Universidad Carlos III de Madrid. Los Estatutos²¹ de ANECA establecen que el director será nombrado por el Patronato, a propuesta del ministro de Educación, Política Social y Deportes por un periodo de cuatro años.

La misión de la Fundación ANECA es la coordinación de las políticas de gestión de la calidad en las Universidades españolas, para proporcionar una mejora, tanto en el ámbito nacional como internacional. Las políticas de mejorar se plantean siempre en el sentido de adaptar la Universidad al mercado:

“El discurso de modernización de la estructura universitaria, con su búsqueda de nuevos marcos de aprendizaje ha calado con fuerza, y son muchas las medidas que se han puesto en práctica con el fin de convertir la enseñanza universitaria en excelente y adaptarla a las necesidades de las empresas. [...] para ello se han analizado y se están analizando, a

²⁰ La Ley Orgánica de Universidades (LOU) o Ley Orgánica 6/2001 fue una ley española promulgada el 21 de diciembre de 2001 por el segundo gobierno del José María Aznar (PP) y que reformó la educación universitaria en España.

²¹ «Estatutos de la Fundación ANECA» (2008).

través de numerosas investigaciones en el mercado de trabajo, cuáles son los requerimientos actuales de las organizaciones empresariales. Las universidades, por su parte, adaptarán sus planes de estudio y métodos de aprendizaje a dicho catálogo de competencias²².

Texto oficial de la ANECA: El debate sobre las competencias.

La Fundación ANECA pretende, mediante sus informes de evaluación conducentes a la certificación y acreditación, la medición del rendimiento del servicio público de la educación superior conforme a criterios objetivos y procesos transparentes. Su fin último es conseguir la promoción y garantía de la calidad de las Universidades y de su integración en el Espacio Europeo de Educación Superior.

Las seis actividades que realiza la Fundación ANECA, según sus estatutos, son:

1. la evaluación y acreditación de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional;
2. la evaluación y certificación de las enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios de las Universidades y centros de educación superior;
3. evaluación de las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario;
4. evaluación de sus complementos retributivos y las demás evaluaciones que, en materia de profesorado, le atribuye la legislación vigente;
5. evaluación de los centros que imparten enseñanzas en España conforme a

²² «El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa entorno a la educación superior y el mercado de trabajo en España.» (2009).

sistemas educativos extranjeros;

6. evaluación de las actividades, programas, servicios y gestión de los centros e instituciones de educación superior, así como cualesquiera otras actividades y programas que le atribuya la normativa vigente y que puedan realizarse para el fomento de la calidad docente e investigadora por parte de las Administraciones públicas, sin perjuicio de las competencias de los órganos de evaluación externa que hayan creado las leyes de las Comunidades Autónomas.

La Fundación ANECA puede llevar a cabo convenios con organismos privados, tanto nacionales como internacionales, cuando sean necesarios para cumplir sus fines fundacionales a través de estas seis acciones. Un ejemplo real del ejercicio efectivo de esta posibilidad por parte de la Fundación ANECA, es el “Acuerdo de Colaboración entre el Club Excelencia en Gestión, Vía Innovación y la Fundación Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)”, firmado en 2006. El acuerdo de colaboración se produce entre el “Club Excelencia en Gestión, Vía Innovación (CEG)”, una asociación de carácter empresarial sin ánimo de lucro, y la Fundación ANECA, una organización sin ánimo de lucro. Los representantes legales tanto de la Fundación ANECA como del CEG declaran, en el acuerdo de colaboración, que “el modelo de la EFQM fue adoptado en España para la evaluación de la Administración Pública tanto por la Administración General del Estado como por varias administraciones de Comunidades Autónomas”. En dicho acuerdo, ambas organizaciones declaran que existen espacios de complementariedad funcional entre ellas. El objetivo de ambas organizaciones, desde sus respectivos ámbitos de competencias, es textualmente el siguiente: “un Esquema de Reconocimiento/Acreditación para los servicios y unidades de gestión de las organizaciones e instituciones, idéntico al que utilizan internacionalmente las empresas y organizaciones que han logrado el mayor reconocimiento social respecto a la Excelencia en su gestión: el Modelo EFQM de Excelencia creado por la

European Foundation for Quality Management”.

Es esta fundación estatal la que determina la capacitación y acreditación de los docentes para impartir clase en las universidades españolas. En esta misma línea, a partir de su creación, las Comunidades Autónomas han creado agencias regionales con similares funciones dentro de su ámbito competencial, como son:

- Agencia Andaluza de Evaluación (AGAE).
- Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA).
- Agència de Qualitat Universitària de les Illes Balears (AQUIB).
- Agencia Canaria de Evaluación y Acreditación Universitaria (ACECAU).
- Agencia de Calidad Universitaria de Castilla-La Mancha (ACUCM).
- Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla-León (ACSUCYL).
- Agència per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU).
- Agència Valenciana d'Avaluació i Prospectiva (AVAP).
- Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia (ACSUG).
- Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid (ACAP).
- Agencia de la Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco (UNIQUEL).

Para algunos vicerrectores, como Manuel Pérez Mateos, Vicerrector de la Universidad de Burgos, la forma de actuación de la ANECA ha sido uno de los obstáculos principales con el que nos hemos encontrado en la “locura del incremento salvaje” de burocracia y gestión, que puede hacer peligrar de manera seria los principales cometidos de la Universidad: la docencia y la investigación.

La principal fuente de burocracia ha sido el diseño de los nuevos títulos, proceso dirigido por la ANECA, un proceso complicado y con muchas exigencias, más en la parte de metodologías que en contenidos, sumado esto a la presión de

los plazos impuestos, que muchos casos han obligado a que determinados aspectos hayan quedado de manera superficial. El vicerrector de la Universidad Politécnica de Madrid, Carlos Conde, que las crecientes exigencias para asegurar la calidad docente y hacer el seguimiento y evaluación de las carreras indican un riesgo de incremento burocrático aún mayor. A pesar de ello, debemos felicitarnos por haber introducido la calidad y la evaluación docente como premisa de funcionamiento de nuestras universidades públicas.

La ANECA desarrolla diferentes programas para llevar a cabo sus actividades de evaluación, certificación y acreditación, con el fin de integrar nuestro sistema en el Espacio Europeo de Educación Superior. Dos son los grandes bloques de programas que contempla la ANECA:

1. Programas de evaluación de enseñanzas e instituciones:

- Programa Verifica: evalúa las propuestas de los planes de estudio diseñados en consonancia con los objetivos establecidos para la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.
- Programa Monitor: realiza un seguimiento del título oficial para comprobar su correcta implantación y resultados. efectúa el seguimiento de un programa verificado hasta que debe presentarse de nuevo para renovar su acreditación.
- Programa Audit: dirigido a los centros universitarios para orientarles en el establecimiento de sistemas de garantía interna de calidad.
- Programa Docentia: da apoyo a las universidades para que diseñen mecanismos propios para valorar la calidad de la actividad docente de su profesorado.
- Mención de Calidad a Programas de Doctorado: Evalúa a los programas de

doctorado que optan a una Mención hacia la Excelencia. supone un reconocimiento a la solvencia científico-técnica y formadora de determinados programas de doctorado.

2. Programas de evaluación del profesorado:

- Programa PEP: relacionado con la contratación, evalúa la actividad docentes e investigadora y la formación académica de los solicitantes para el acceso a las figuras de profesor universitario contratado (profesor contratado doctor, profesor ayudante doctor, profesor colaborador y profesor de universidad privada) establecidas en la LOMLOU.
- Programa ACADEMIA: de acreditación nacional, evalúa el perfil de los solicitantes para el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios (Profesores Titulares de Universidad y Catedráticos de Universidad).

La misión de ANECA es aportar garantía externa de calidad al sistema universitario y contribuir a su mejora constante. El cumplimiento de esta misión se articula a través de las siguientes funciones:

- Potenciar la mejora de la actividad docente, investigadora y de gestión de las universidades
- Contribuir a la medición del rendimiento de la Educación Superior conforme a procedimientos objetivos y procesos transparentes
- Proporcionar a las Administraciones Públicas información adecuada para la toma de decisiones
- Informar a la sociedad sobre el cumplimiento de objetivos en las actividades de las universidades

La estructura de la ANECA se refleja en el siguiente organigrama:

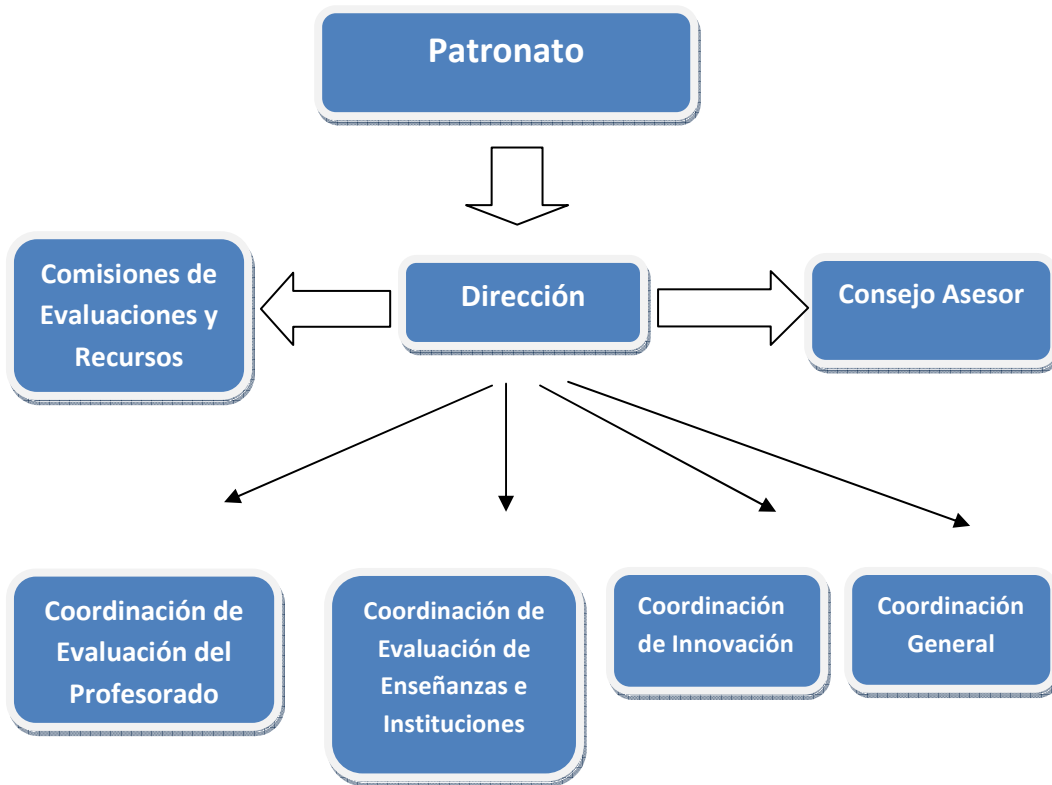


Figura 1: Organigrama de la ANECA

Según los Estatutos de la Agencia Nacional, el Patronato es su órgano colegiado de gobierno que está compuesto por:

- El ministro de Educación, a quien corresponde la presidencia del Patronato.
- El titular de la Secretaría General de Universidades del Ministerio de Educación, a quien corresponde la vicepresidencia del Patronato.
- El titular de la Subsecretaría del Ministerio de Educación.

- El titular de la Dirección General de Política Universitaria del Ministerio de Educación.
- El titular de la Secretaría de Estado de Investigación del Ministerio de Ciencia e Innovación.
- El titular de la Subsecretaría del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- El titular de la Subsecretaría del Ministerio de Política Territorial y Administración Pública.
- El titular de la Subsecretaría del Ministerio de Economía y Hacienda.

Además, serán también miembros del Patronato tres rectores, tres representantes entre los responsables de la enseñanza universitaria en los Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas y tres estudiantes elegidos entre los miembros del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado que tendrán la consideración de patronos por razón de su cargo. Serán nombrados por el ministro de Educación o, en su caso, por el titular del Ministerio competente en materia de universidades, a propuesta del Consejo de Universidades, de la Conferencia General de Política Universitaria y del Pleno Consejo de Estudiantes Universitario del Estado, respectivamente.

Asimismo serán miembros del Patronato siete personalidades de reconocido prestigio ligados a instituciones de la vida académica, científica, profesional, social, económica o cultural, nombradas por el ministro de Educación, o, en su caso, por el titular del Ministerio competente en materia de universidades, de manera que estén convenientemente representados los actores que, desde los distintos ámbitos académicos, científicos, económicos y sociales, configuran e impulsan el sistema universitario español. Dos miembros se nombrarán a propuesta, cada uno de ellos, de los órganos colegiados del Ministerio de Educación (Consejo de Universidades y Conferencia General de Política Universitaria), un miembro a propuesta de la Conferencia de Consejos Sociales de

las Universidades Españolas, un miembro a propuesta del Pleno del Consejo de Estudiantes Universitarios del Estado y, finalmente, tres miembros por el Presidente.

Por su parte, El Consejo Asesor está formado por 18 personalidades nacionales y extranjeras de reconocido prestigio del ámbito académico, profesional y empresarial, entre las que se encuentran: el Presidente, cinco académicos de las diferentes ramas científico-técnicas (Ciencias Sociales y Jurídicas, Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas) que ejercen de coordinadores del campo correspondiente, 4 académicos y/o profesionales nacionales y 8 personalidades procedentes del mundo de la Educación Superior de Europa y Latinoamérica.

El Consejo Asesor depende orgánicamente del director de ANECA y cuenta para su funcionamiento con una secretaria ejecutiva permanente.

Las funciones del Consejo Asesor son las siguientes:

- Informar sobre los procedimientos y actuaciones que desarrolla ANECA
- Informar sobre el cumplimiento, por parte de ANECA, de las normas o códigos de buenas prácticas que se desarrollen en el seno de estructuras o redes internacionales en las que se integre ANECA
- Informar las propuestas de metodología y procedimientos para la Evaluación y la Acreditación que lleve a cabo ANECA
- Mantener relaciones de colaboración y cooperación con órganos similares que pudieran existir en otras agencias nacionales, europeas e internacionales
- Analizar el funcionamiento de ANECA y emitir, anualmente, un informe al Patronato de la Fundación
- Recoger las sugerencias y opiniones que, sobre las funciones y actuaciones de ANECA, pudieran llegar de otras agencias, de las universidades españolas

y de instituciones públicas o privadas

- Elevar a la Dirección de la Agencia, para su consideración, propuestas y sugerencias para la mejora de las actuaciones de ANECA
- Asesorar al director de ANECA en las cuantas cuestiones que considere necesario.

La estructura organizativa del Consejo Asesor está formada por la Comisión del Pleno y la Comisión Permanente.

La **Comisión del Pleno** , compuesta por todos los miembros del Consejo Asesor, se reúne tantas veces como sea preciso para desarrollar las funciones siguientes:

- Conocer y validar los estudios, propuestas e informes que realice la Comisión Permanente.
- Proponer al Presidente y a la Comisión Permanente la realización de estudios e informes y solicitar la documentación necesaria para el buen desarrollo de sus funciones.

La Comisión Permanente del Consejo Asesor está compuesta por el Presidente, la Secretaria Ejecutiva y los cinco coordinadores de los campos científico-técnicos. Es el órgano encargado de la preparación de la documentación para que el Pleno adopte los acuerdos oportunos y de ejecutar los mismos. También puede ejercer cuantas funciones le sean delegadas por el Pleno y otras nuevas que éste pudiera solicitarle.

La Comisión Permanente se reúne al menos con periodicidad bimensual y cuantas veces sea necesario para el cumplimiento de las funciones encomendadas.

Por otro lado, la ANECA ha venido financiando desde el curso 2003 la realización de proyectos piloto de acreditación de las titulaciones en los cinco grandes campos científico-técnicos de los que se ocupa la enseñanza superior

(Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias Experimentales, Ciencias de la Salud, Enseñanzas Técnicas y Humanidades), con el objetivo de perfilar los criterios e indicadores del proceso al que tendrán que someterse en un futuro próximo todas las enseñanzas universitarias. La acreditación, de la que la Agencia Nacional tiene la competencia exclusiva para las enseñanzas que conducen a la obtención de títulos universitarios oficiales, es el proceso por el que se garantiza que las referidas enseñanzas cumplen los requisitos de calidad preestablecidos. La acreditación se centra principalmente en comprobar que la formación de los graduados es la adecuada, así como en asegurar que las competencias adquiridas son las demandadas por la sociedad y el mercado laboral. Lamentablemente, del análisis que López Santiago, M. y Edwards Schachter, M. (2008) han llevado a cabo en 22 de los proyectos piloto financiados por la ANECA, desarrollados en el área de las enseñanzas técnicas, se comprueba que la enseñanza de idiomas es mencionada en la mayoría de los enunciados de los objetivos correspondientes a cada titulación, sin embargo, no existe asignación real de créditos a asignaturas relacionadas con la formación en lenguas extranjeras en ninguna de ellas. Actualmente por tanto, en la mayoría de las carreras, excepto evidentemente las propias Filologías, el aprendizaje de idiomas ocupa un lugar no preferente, relegado en el mejor de los casos, al libre arbitrio de los alumnos, y aunque existen Centros de idiomas vinculados directa o indirectamente a las propias universidades, estas instituciones no suelen estar suficientemente dotadas en infraestructuras dado que carecen de recursos financieros suficientes.

La situación se hace más preocupante si se analizan los resultados de la encuesta Eurobarómetro especial 64.3 *"Los europeos y sus lenguas"*²³. En el informe elaborado a partir de la encuesta se menciona que en los países con varias lenguas oficiales o que tienen contactos lingüísticos con países vecinos, la competencia lingüística de la población es buena. Así lo prueban los ciudadanos de

²³ http://ec.europa.eu/education/policies/lang/languages/eurobarometer06_es.html

Luxemburgo, un país en el que el 92 % de la población habla, al menos, dos lenguas. Aunque cabría esperar que en España, país multilingüe que cuenta también con más de una lengua limítrofe, la situación fuera semejante, la realidad es bien distinta, ya que más de la mitad de la población, concretamente el 56% de los ciudadanos españoles, admite no conocer ninguna lengua excepto su lengua materna²⁴.

El otro gran órgano relacionado con el EEES es la CRUE (Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas), una asociación sin ánimo de lucro formada por universidades públicas y privadas españolas. Actualmente están asociadas 50 universidades públicas y 24 privadas.

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) nace el 14 de diciembre de 1994. Esta iniciativa, impulsada entonces por los rectores de cinco universidades, se ha convertido hoy en la voz común de todas las universidades de España.

Desde su creación hasta nuestros días la CRUE ha ido tomando forma y evolucionando de manera paulatina y progresiva. Superada la fase de creación y de arranque, los primeros pasos y la configuración de su estructura organizativa interna, la CRUE consigue con el tiempo ponerse en escena, darse a conocer, tanto en el plano nacional como internacional, y desplegar un amplio abanico de actividades, proyectos y programas que se han ido consolidando en los últimos años. Asimismo, participa intensamente en todos los debates por las sucesivas reformas universitarias, se compromete con los objetivos de la convergencia universitaria europea y se abre hacia la sociedad para participar de las exigencias de la moderna Universidad en la sociedad del conocimiento.

²⁴ El 44% de los encuestados admite encontrarse en una situación similar en toda Europa, pero el porcentaje de la población española sólo es superado en otros cinco Estados miembros: Irlanda con el 66 % de la población, el Reino Unido con el 62 %, Italia con el 59 %, y Hungría y Portugal, ambos países con el 58 %.

Constituida en 1994 con el objetivo de servir de lugar de encuentro, de debate y reflexión a las universidades españolas, de acuerdo a sus Estatutos la CRUE tiene entre sus funciones:

- **Impulsar** la promoción y desarrollo de la educación superior y la investigación universitaria.
- **Fomentar** la cooperación entre las universidades españolas y extranjeras, así como con todas aquellas instituciones que contribuyan al mejor desarrollo de su actividad.
- **Intercambiar** información, promover estudios, informes y recomendaciones que redunden en una mayor y más eficaz cooperación con las administraciones públicas.
- **Reforzar** la proyección social de la universidad y su compromiso con la sociedad.

La CRUE promueve, en definitiva, la reflexión sobre las finalidades y problemas universitarios y orienta sus planteamientos con criterios que van más allá de los intereses de sectores o grupos particulares. Se pretende que sea un cauce ágil, efectivo y representativo de las instituciones universitarias españolas que facilite tanto la cooperación mutua como con otras conferencias de rectores internacionales.

La CRUE, por otro lado, hace entrega, desde 2005 y cada dos años, de La Medalla de Honor CRUE a dos personalidades que destacan por su esfuerzo aportado al mundo universitario, su brillante trayectoria académica o su contribución al mundo educativo.

La situación descrita no parece muy alentadora ya que del compromiso de converger en el Espacio Europeo de Educación Superior se derivan unas necesidades fundamentales que José Manuel Vez y su equipo de investigación

recogen en el informe realizado para el Ministerio de Educación y Ciencia bajo el título *Aprendizaje de idiomas en los centros de lenguas de las universidades españolas. Análisis del estado actual y propuestas de aplicación general para la convergencia en el EEES*²⁵ (2006).

Necesidades que se sintetizan en:

- Formación para el personal docente e investigador universitario que necesitará adquirir destrezas lingüísticas para afrontar la demanda creciente de titulaciones bilingües por parte de alumnos españoles y de asignaturas en inglés por parte de estudiantes comunitarios.
- Formación para los *alumnos universitarios de modo que puedan acreditar su nivel de competencia lingüística, requisito indispensable para estudiar determinados grados y postgrados.*
- Formación para el personal de administración y servicios que tendrá que aprender idiomas para el desempeño de su labor en un entorno plurilingüe.
- Asesoramiento lingüístico para toda la comunidad universitaria en materia de traducción y documentación bilingüe.

Urge por tanto poner en marcha medidas que permitan la implementación efectiva de los objetivos establecidos en la declaración de Bolonia que básicamente, según nuestro criterio, podrían resumirse en las siguientes actuaciones:

- La planificación y organización de una política lingüística en cada universidad que dé respuesta a las necesidades, arriba mencionadas, de cada uno de los sectores de la comunidad educativa, con mención expresa del papel de los centros o institutos de idiomas vinculados a cada institución.

²⁵ <http://www.centrorecursos.com/mec/ayudas/repositorio/20070412162853Informe%20Final.pdf>

- La creación de programas de autoaprendizaje y de enseñanza de lenguas a distancia para aquellos miembros de la comunidad educativa a los que les resulte imposible la formación presencial.
- La potenciación de estrategias y de mecanismos en la metodología de la enseñanza de lenguas extranjeras.
- La certificación o acreditación de los niveles de competencia de los estudiantes universitarios según lo establecido en el Marco Común Europeo de Referencia de las Lenguas y la posibilidad de convalidar con ciertas asignaturas los requisitos de certificación.
- La introducción en los "currícula" universitarios de las enseñanzas AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua)²⁶. Este tipo de enseñanza existe en la mayoría de los sistemas educativos europeos en las etapas de educación primaria y secundaria, aunque no se oferta a la totalidad de los alumnos.
- La introducción de itinerarios multilingües en los programas integrados de estudio y de doble titulación.
- El fomento de la enseñanza de idiomas con fines específicos. Las clases de inglés para estudiantes de medicina o los cursos especializados de términos jurídicos y técnicos en diversas lenguas son un buen ejemplo de esta práctica que debe ser extendida al mayor número posible de instituciones de educación superior.
- La potenciación de la enseñanza bilingüe en los niveles educativos previos, desde la educación infantil hasta el bachillerato.

A nuestro juicio, sólo con la introducción generalizada y urgente de las medidas sugeridas o similares se podrá estar a la altura de las circunstancias cuando a España le toque converger con el resto de países de la Unión según los

²⁶ Especialmente interesante a este respecto resulta la lectura del informe de Eurydice *AICLE en el contexto escolar europeo*. http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071ES.pdf

objetivos de Bolonia en 2010. El multilingüismo es una realidad de la que la universidad española no puede ni debe abstenerse. Dada su representatividad y relevancia social, podría liderar una plataforma en la que además estuvieran representados supervisores y profesorado de otras etapas educativas, organizaciones culturales, foros empresariales, medios de comunicación y otros interesados de la sociedad civil a fin de discutir e intercambiar prácticas para promover el multilingüismo, creando un marco permanente para la cooperación, promoviendo sinergias y difundiendo buenas prácticas en la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras.

1.2. Marco Curricular Actual

1.2.1. El término currículum²⁷.

En términos generales, el currículum es un proyecto formativo que se pretende llevar a cabo en una institución docente (Zabalza, 2003). Otros autores lo definen como “la teoría y práctica de la planificación, proceso y evaluación de experiencias de enseñanza-aprendizaje” (Sánchez y Gairín, 2008:27), o lo que viene a significar, y sería nuestra definición, una manera de concretar las finalidades y objetivos que pretende un determinado proceso formativo.

Las aproximaciones que, históricamente, se han realizado al concepto de currículum, concretan y consideran a éste como: a) relación de contenidos, b) plan de actuación, c) cúmulo de experiencias de aprendizaje, d) sistema de enseñanza o disciplina de estudio (Gairín, 1987). Sin embargo, existen otros rasgos de interés

²⁷ Se usará el término currículum tal como los autores que se mencionan lo utilizan; el vocablo ‘currículo’ se acepta igualmente en algún momento de nuestra investigación si así lo utilizan los autores que se vayan a mencionar.

que se encuentran en las definiciones que, autores como Tejada (2005) han dado al mismo:

1. Se verifica, en las definiciones, una evolución del concepto que, en la actualidad, se considera más como proceso que como producto.
2. Al plantear el curriculum como lo que hay que hacer (anticipación de acciones, objetivos que es necesario conseguir, actividades, etc.), se le asigna al término un sentido anticipatorio de las definiciones, al tiempo que le sirve de guía a la acción docente.
3. Tomando como base la importancia de los contenidos, como uno de los elementos clave del curriculum, se constata la variedad de los contenidos curriculares, que no se limitan a los conceptuales exclusivamente sino que considera también otro tipo, del que se hablará más adelante, de contenidos.
4. Aunque muchas definiciones hacen énfasis en el curriculum como programa, sin embargo, en las más recientes comienza a aparecer referencias al contexto.
5. La preocupación actual del curriculum no se centra sólo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que, además incorpora un análisis crítico-cultural al estilo en que Kramsch se adentra en el mundo de la enseñanza-aprendizaje en los curricula en EE.UU. (Kramsch, 1998)
6. Las definiciones ponen de manifiesto su adscripción a una determinada manera de ver la realidad educativa que, por supuesto, está sujeta al momento histórico en que las definiciones se aportan.

La idea de curriculum que propone Zabalza (2003) se basa en tres condiciones fundamentales: Proyecto, Formativo e Integrado.

Analizando los términos, definimos:

A) *Proyecto* como algo pensado en su totalidad, no dejando nada a la improvisación, diseñado en su totalidad y plasmado en documento público de compromiso que le confiera un carácter de formalización. De no ser así, dicho documento no podría hacerse público ni ser debatido por las partes implicadas, es decir, no constituirían un compromiso institucional y personal.

B) *Formativo* en el sentido de que su finalidad es educar y mejorar la formación de las personas que participan en él, tanto profesores, y estudiantes, como futuros profesionales. No se trata, por tanto, de aprender sino de formarse como seres humanos, como individuos cultos e intelectuales, como estudiantes y estudiosos, como futuros profesionales sólidos.

C) *Integrado*, porque el Proyecto Curricular precisa unidad y cohesión interna; no puede ni debe contemplarse como mera yuxtaposición de materias o asignaturas, tal como hasta ahora viene siendo habitual en la mayoría de nuestras Universidades, es decir, mero fruto de intereses particulares, quizá con alguna excepción, lo que da como resultado que las asignaturas o las actividades queden estancadas entre sí, tanto en un mismo nivel o curso, situación esta no siempre coincidente, como entre niveles superiores y/o inferiores.

En 1996, en el Berwick College of Economics, Inglaterra, una estudiante llevó a los tribunales a uno de sus profesores bajo la acusación de que no había cumplido lo que prometía el programa formativo de la asignatura que impartía. Tal y como requiere la normativa, dicha propuesta se había hecho pública. La alumna seleccionó la asignatura, una vez vista la propuesta, y se matriculó de la asignatura en cuestión, pero quedó enormemente sorprendida al comprobar que los contenidos que impartía el profesor, no eran los que aparecían en el programa. La alumna consideró que aquel hecho constituía un fraude, ya que el profesor no había cumplido su compromiso reflejado públicamente en el programa de la asignatura.

Somos conscientes, y además sería fácil de comprobar, los planes de estudio de algunas universidades, no es frecuente encontrar una continuidad ni en los contenidos ni en la metodología, así como tampoco en la propia estructuración de los estudios. De tal manera que, me atrevo a decir por experiencia propia, bastantes docentes siguen utilizando, única y exclusivamente el sistema de la clase magistral, mientras otros se afanan en basar sus clases, en el trabajo cooperativo, en desarrollar la autonomía del alumnado, en la resolución de problemas, o en proyectos de aula. Desafortunadamente, lo mismo ocurre en el caso de los contenidos, entre los que podemos encontrar algunas asignaturas, estiradas hasta su máxima capacidad, lograr impartirlas en dos cursos, cuando en un sólo curso sería suficiente; o a la inversa, asignaturas que necesitarían de una mayor profundización y cuyos contenidos se comprimen a veces, de forma abigarrada.

Incluso existen asignaturas que exigen estar presentes en el plan de estudios, y ni siquiera se contemplan.

No pasa tampoco, desapercibido el hecho de que, como observaremos a través del análisis del corpus de este trabajo, una misma asignatura, dependiendo de la Facultad o Institución Universitaria que la oferte, puede ser obligatoria, optativa, de libre elección o, incluso, resultar inexistente; es decir, no ofertarse, lo que resulta imperdonable e incomprensible a todas luces, o hacerlo sin que la docencia llegue a impartirse, por motivos varios, en el plan de estudios. Tal es el caso, con demasiada frecuencia, de la asignatura de Lengua Inglesa en los planes de estudio de las carreras de Ingeniería y, Arquitectura de nuestras universidades públicas, centro y objetivo de análisis de esta tesis.

Hasta ahora, lo que nos encontramos en las universidades españolas son materias aisladas que no guardan una secuencia lógica entre sí, ni con el perfil profesional del egresado. Simplemente, aparecen por tradición, o como indicamos anteriormente, por meros intereses individuales de aquellos profesores que las

imparten sin tener en cuenta las necesidades académicas y profesionales de los alumnos de la especialidad en la que se ubica dicha asignatura.

Uniéndonos a Zabalza (2003), y porque mi estudio así me lo mermite, proponemos un proyecto mejor razonado, con unos conocimientos y experiencias básicos para el perfil profesional concreto, sociológico, actual, y con secuencias lógicas de programación, que permitan, de esa manera, optimizar los resultados formativos.

Hargreaves (2003) nos plantea cómo a veces los profesores describimos hiperbólicamente nuestra actuación formadora diciendo que “piedra a piedra” estamos construyendo el edificio del saber de nuestros estudiante. La visión de los estudiantes es bien distinta; ellos consideran que lo que profesores llevamos a cabo es lanzar cada uno “nuestra propia piedra” y que ellos sólo pueden intentar defenderse o esquivarla; es decir, cada uno de nosotros, miembros del profesorado, *lanzamos* nuestra disciplina, nuestros trabajos, y ellos se limitan a leer, intentar comprender, tanto la globalidad de un texto como los detalles que este presenta, memorizar piezas léxicas, expresiones fijas, fraseologismos, en la fase de “comprensión”, a redactar resúmenes, cuando no a repetir ejercicios gramaticales estructuralistas o generativistas, a los que ya están acostumbrados, por el proceso de automatización, desde el bachillerato y, hasta el año 2009, por los exámenes de Selectividad/PAUs a lo largo de la fase de “producción”. Finalmente, a entregar trabajos de forma individualizada o en grupos (trabajos que pueden variar en número: quizá mensualmente o sólo uno al semestre, si la asignatura se imparte en un solo semestre, o dos, si la materia es anual) que pueden suplir a los tradicionales exámenes, o únicamente servir para subir la calificación final, a resolver problemas, a entregar sus trabajos, a mostrar lo que saben o lo que no saben a través de los exámenes, a dejar de lado lo que les hemos “lanzado”. A juicio de Hargreaves, y de muchos de nosotros, los docentes, el resultado no es un edificio bien construido

sino sólo un montón de piedras esparcidas que, con suerte no habrán golpeado ni dañado al alumnado.

1.2.2. Modelos curriculares aplicados a la Universidad.

Las nuevas visiones curriculares orientadas al nuevo Espacio Europeo de Educación Superior y aquellas, producto de los nuevos planes de estudios de 1996, suponen un cambio respecto a una tradición basada en programas y planes de estudio prescriptivos y uniformadores para todas las universidades. El curriculum no puede ni debe, centrarse sólo en una perspectiva racionalista, focalizado en el producto final más que en el proceso. No es, pues, sólo un producto mediante el cual se indica lo que el alumnado ha de aprender, sino un proceso mediante el cual, las instituciones universitarias socializan al estudiante en un campo profesional, transmiten cultura, tanto científica como social y humanística, y promueven inquietudes y compromisos. La filosofía que subyace a la idea de curriculum es que éste comprenda más que una relación de contenidos, un plan de actuación o un marco experiencial. Se aproxima más a una guía abierta, y en continuo cambio, a través de la cual se organizan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La planificación y el desarrollo curricular pueden orientarse de diferentes maneras que enfatizarían los diferentes aspectos de la intervención educativa. Según las diferentes formas de diseñar y desarrollar un curriculum, podemos distinguir los siguientes modelos y concepciones curriculares (Ferrández, 1997; Gairín y Navío, 2006):

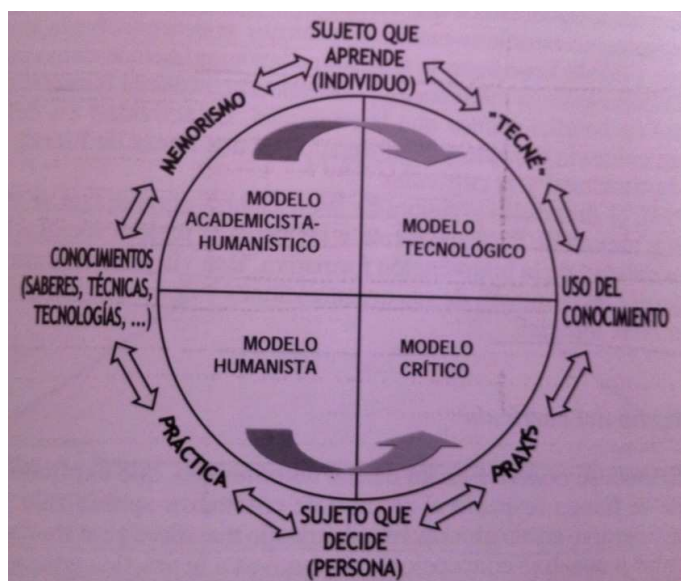


Figura 2: Modelos y concepciones curriculares

A) *Modelo academicista humanístico.* Marcadamente tradicional y centrado en la lógica de la materia y en un planteamiento sistemático del saber. Los contenidos son los elementos más importantes, y la persona que aprende se somete a ellos asumiendo como prioritarias a) las necesidades sociales del momento impuestas, b) las necesidades académicas, y c) las necesidades holísticas.

B) *Modelo tecnológico.* Concede importancia al uso que el sujeto hace del conocimiento. Los conocimientos son los que guían la actividad de aprendizaje, y el que aprende los utiliza como una guía docente que le enseña a utilizarlos y a saber usarlos.

C) *Modelo humanista.* El sujeto es el objeto del conocimiento. Se espera que la persona integre los conocimientos, no sólo los interiorice, de acuerdo a sus capacidades, intereses y, características propias. El contenido toma sentido en esta perspectiva cuando la persona es capaz de aprehender dicho contenido e integrarlo en su visión del mundo (Weltanschauung).

D) *Modelo crítico*. Además de considerar al individuo, esta cuarta variante enfatiza el uso que dicha persona da al conocimiento. Sus capacidades, necesidades, intereses y experiencias, no sólo sirven para guiar su aprendizaje, sino, además, para manejar el conocimiento como medio para transformar la realidad circundante.

Entre las diferentes acepciones o tipos de curriculum que suelen darse en la literatura especializada, merece la pena destacar las siguientes:

A) *Curriculum Formativo*. El curriculum universitario constituye el derecho de los estudiantes a formarse en la propuesta curricular escogida y adquirir las competencias derivadas e implícitas en dicho curriculum, aunque somos conscientes de que esto rara vez se lleva a la práctica en su totalidad, como esperamos quede demostrado en nuestro estudio.

Me arriesgo aun a pesar de resultar reiterativa, pero la relevancia de este punto así lo requiere, a volver a mencionar que, tal como se ha apuntado en la página precedente, materias que no se imparten debido a) a la falta de profesores apropiados, b) a falta de profesores disponibles para impartirla, c) a la falta de presupuesto para nuevas contrataciones, d) a la falta de previsión ante casos de baja por enfermedad anunciada, bajas imprevisibles o de mayor duración de lo previsto; como consecuencia encontramos programas que no se completan por el elevado número de faltas de asistencia del profesorado; otros programas que no se cumplen por no realizar una buena planificación docente de la asignatura en la que aparezcan marcados los tiempos dedicados a cada tema; por prejubilaciones no anunciadas, o por bajas laborales repentinas del profesor encargado de la docencia y de no hacerse cargo de la asignatura algún otro miembro del claustro, bien por rencillas personales, bien por no querer preparar la asignatura; para continuar con prácticas que no se realizan y cuyos motivos quisiera enumerar dado lo vital que representa ese punto:

I. Que algunos docentes no están dispuestos a supervisarlas, en el caso de las prácticas externas porque suponen una gran cantidad de trabajo previo de diseño de las sesiones;

II. Porque exigen una gran cantidad de la información básica que se debe aportar al alumnado;

III. Porque demanda invertir mucho tiempo en la corrección de los resultados;

Todos los motivos mencionados, deterioran la formación integral del alumnado que, por ejemplo, en el caso de la inexistencia de las prácticas, tanto internas como externas, nunca aprenderá a exponer un hallazgo, caso de los médicos o biólogos, a negociar un trato, caso de los economistas, o a presentar un proyecto, caso de los ingenieros y arquitectos, sin mencionar la desubicación de los egresados cuando se incorporan al mundo laboral, tal y como quedó patente en la Conferencia Internacional DECOWE, al que ya se aludió en la página 1, epígrafe 1.

Por tanto, el curriculum formativo no se corresponde con la acción formativa de cada individuo, sino con la acción formativa que lleva a cabo la Institución (Zabalza, 2003).

A partir de la mencionada aseveración, se podrían distinguir los siguientes subtipos de modelos curriculares:

A.1. *Modelo curricular centralizado*: es aquel que se decide y elabora por los gobiernos responsables en el momento del diseño y de la planificación, tanto centrales como autonómicos, y por los responsables administrativos, es decir, la Administración Educativa. Todos los documentos que surjan de este modelo exigirán un obligado seguimiento.

A.2. *Modelo curricular periférico*: se trata de un modelo en el que las propuestas curriculares parten de la propia institución, en nuestro caso la Universidad, y/o de los profesionales que las llevan a cabo, es decir, los docentes individuales. Los documentos resultantes de este modelo son de carácter voluntario, lo que viene a significar que, se dejan a la libre determinación de los centros y de los profesionales.

No cabe duda de que es importante el hecho de contar con una dosis de ambos tipos de curriculum, llegando a constituir el modelo central-periférico; de esta manera, las instituciones políticas se perfilarán como garantes del derecho a la formación, avalándolo así como proyecto público. Como consecuencia, su proximidad a la práctica, avalada por la Universidad y los profesionales de la docencia, garantiza un mayor realismo de las decisiones y un menor riesgo de teorización y de ruptura entre teoría y práctica.

Afortunadamente, el ámbito curricular está resultando, en los últimos 7 u 8 años, materia de investigación en los estudios científicos más activos en el campo de la educación; prueba de ello son las publicaciones que aparecen de manera regular, ya sean trimestrales, semestrales o anuales, no exclusivamente en el campo de las Ciencias Sociales²⁸. Dichas publicaciones analizan la situación y aportan ideas para su mejora o reestructuración, así como se adentran también en el campo de las áreas de Humanidades creando una red interdisciplinar. A mi juicio, este resurgimiento del estudio de la teoría curricular, que tuvo sus principios en los años 70, responde a los cambios producidos en los nuevos Títulos de Grado, los cuales no se ciñen por igual a todas las carreras, ni se han puesto en marcha en el mismo curso académico en todas las universidades. Sería harto difícil intentar rastrear cuándo han tenido lugar los mencionados diseños curriculares, tema éste que se

²⁸ *Aula de Innovación Educativa, American Journal of Education, Cambridge Journal of Education, Journal of Research in Science Teaching, Contextos Educativos, Revista de Investigación Educativa, Revista de Humanidades y su Enseñanza,...*

incluye en nuestras Futuras Líneas de Investigación, además de una desigualdad en el contenido de las titulaciones con el resto de Europa, concretamente con el Reino Unido, Islandia o Alemania, y de una adecuación a las necesidades actuales y futuras del mercado laboral, que independientemente de la crisis mundial, se perciben como imperiosas.

Los profesores no diseñamos el curriculum, sino que formamos parte de un curriculum, lo que equivaldría a admitir que, cada uno de nosotros desarrollamos un curriculum formativo de nuestra asignatura, el cual se integra en la propuesta formativa de la Institución, de ahí la denominación *Curriculum Formativo Integrado*. La misma relación la encontramos entre institución y Estado, o lo que se podría igual a, política universitaria e, interés y gestión financiera.

Volviendo a la teoría de Zabalza (2003), la Universidad corre el riesgo de perder la visión de conjunto de la que antes hablábamos, al tratarse de un sistema tan individualizado (el profesor) y tan seccionado en departamentos. Un proyecto formativo, sólo resultará efectivo si asume unas directrices comunes y complementarias en cuanto a Contenidos, Metodología y Sistema de trabajo.

B) *Curriculum Oculto*. Apple (1986) lo definió como el conjunto de normas y valores que se hallan implícitos, aunque eficazmente presentados y puestos en práctica, en las instituciones escolares, y de las que no se acostumbra a hablar en las declaraciones de fines y objetivos del profesorado. Posteriormente Torres (1991) lo describió como aquellos aspectos y planteamientos que se encuentran presentes en el diseño curricular o en las prácticas formativas pero sin figurar explícitamente; podemos, así, nombrar a) la institución y su forma de trabajar, b) los códigos de disciplina, c) la tradición de la institución, o d) las expectativas que se proyectan sobre los estudiantes. El siguiente paso lo estableció Ornelas (1999) contraponiendo la noción de curriculum oculto a la noción de curriculum formal. El

curriculum oculto no surge de los planes de estudio ni de la normatividad imperante en el sistema, sino que es una derivación de ciertas prácticas institucionales que son tal vez más efectivas para la reproducción de conductas o actitudes. El curriculum oculto lo entendemos como aquella disciplina institucional que exige un orden, una línea que habrá de seguirse en cuanto a los comportamientos y las actitudes.

- C) *Curriculum formal*. Las universidades desarrollan los contenidos en base a los programas oficiales regulados por la ley de educación y por la disposición propia de cada Universidad. En algunos países como Polonia, la Confederación de Repúblicas Rusas, Turquía, Portugal o Austria, los programas los establece el gobierno competente (en España el responsable es el MEC), posteriormente son reelaborados por las Comunidades Autónomas, como es el caso de Alemania o Suiza, y por último, por la propia Institución. A partir de éste momento, cada profesor reinterpreta y desarrolla la propuesta para configurar el programa de su asignatura. Podríamos, así, definir el Currículum Formal como el conjunto de documentos en los que se recogen las propuestas oficiales del trabajo formativo que se va a desarrollar, tanto las generales de los gobiernos, como las elaboradas por la institución y las de los profesores concretos. En definitiva, el curriculum formal puede corresponderse, o no, con el curriculum real.
- D) Ahora bien, debemos puntualizar que el Curriculum Formal, o lo que consta en el documento oficial, no se asemeja a lo que en realidad se lleva a cabo; es lo que llamamos *Curriculum Real*. Se trata de la puesta en práctica del curriculum formal, con todas las inevitables y necesarias modificaciones que requiere el contraste y el ajuste entre el plan curricular y la realidad del aula.
- E) *Curriculum ofrecido* (recogido en el Sistema Educativo Inglés²⁹ de 1997 y en el del País de Gales³⁰) es el curriculum que se le ofrece a los alumnos. A

²⁹ No nos referimos al Británico, ya que el Sistema Educativo Escocés difiere grandemente.

veces, la formación ofrecida resulta insuficiente o de poca calidad. El problema radica entre el curriculum ofrecido al alumno y el curriculum asimilado (lo que han aprendido). Un ejemplo en el curriculum español lo protagonizarían las lenguas extranjeras.

A pesar de que el contenido oficial, la carga horaria y el programa establecido para cada nivel se cumplan, el dominio escrito y hablado de la lengua inglesa en nuestro país, a pesar de las diferencias abismales entre las distintas Comunidades Autónomas, dista mucho del deseado que lo equipare a determinados países de Europa, como por ejemplo los países escandinavos³¹, y de cumplir las recomendaciones lingüísticas determinadas por el Marco Común Europeo de Referencia Lingüística. Observamos, pues, una diferencia entre el Curriculum Ofrecido y el Curriculum Asimilado, por lo que resulta casi obvio preguntarse ¿Qué sucede con el Curriculum Ofrecido? ¿Quizá no sea el adecuado? Si el problema no radica en el alumno como individuo, sino en el colectivo, o sea, en el alumnado, ¿Sería pertinente una revisión del Curriculum Ofrecido? Esto es, precisamente, lo que intentaremos demostrar con esta tesis.

F) *Curriculum Informal o Complementario*. Se trata de aquellas actividades complementarias que ofrecen las instituciones y en las que se desarrollan programas complementarios. No forman parte del programa académico formal, pero juegan un papel importante en la formación del alumnado. Forman parte de él las lenguas extranjeras, las nuevas Tecnologías (TICs), los

³⁰ Su propuesta de remodelación lleva desde el 2007 esperando que sus cambios se aprueben en el Parlamento.

³¹ Un caso aparte y muy diferente a los países mediterráneos, en lo que al nivel de la lengua inglesa se refiere, nos lo ofrecen la franja de los países de la Europa Oriental en la cual, como si de una línea geográfica se tratara, Polonia va a la cabeza seguida de Albania, de la cual no se poseen cifras ni informes fiables.

intercambios Erasmus, Erasmus Mundi, Sicúe-Séneca, o Sócrates, las visitas guiadas a fábricas, centros asistenciales, museos, centros educativos, instituciones públicas, etc. Dicho curriculum ayuda a reforzar la identidad institucional y posee una gran importancia por la huella diferenciadora que puede aportar al alumnado, enriqueciendo además el curriculum formativo.

G) *Curriculum Nulo*. Consiste en aquellos contenidos que no se imparten; dicho de otro modo, se trata de *las ausencias en un curriculum determinado*; aglutina todos aquellos contenidos formativos que están presentes, o podrían estarlo, en otras instituciones universitarias y en estudios similares de otros países, pero que en España no hemos incluido, bien por falta de espacio, por razones estratégicas, o curriculares de diversa índole, ya sea por falta de recursos, de personal preparado, de tradición, de interés institucional, o porque hemos optado por otras alternativas más convenientes desde nuestro punto de vista. Como modelos de ejemplo podemos destacar temas relacionados con los últimos avances tecnológicos, que no son conocidos por los docentes; temas relativos a trabajo en grupo, que, por ejemplo, en el caso del Ingeniero en Sistemas debe trabajar multi e interdisciplinariamente; o temas que no se dan en niveles inferiores y que los docentes suponen que ya se dieron.

En el marco de las propuestas actuales de cambio de las instituciones universitarias, insistimos en los vacíos curriculares en el ámbito de las TICs y de la formación en lenguas extranjeras, especialmente de lenguas relevantes como francés, alemán, italiano, o portugués, además de la ausencia total en nuestras Universidades Públicas de lenguas en auge como árabe, chino o ruso como ya afirmó la Dra Vega Fernández (Vega 2009). Con el consiguiente análisis, se detectan las diferencias existentes entre las propuestas de unas universidades y otras.

1.2.3. La planificación del curriculum.

La tarea principal en la planificación de un curriculum universitario a partir de las orientaciones mencionadas, será transformar el plan de estudios, en un Proyecto Formativo Integrado, tal y como mencionábamos anteriormente. El modelo de planes de estudio que impera en nuestras universidades públicas españolas, consiste en una correlación, que no siempre relación, de disciplinas, basadas en una serie de descriptores generales a partir de los cuales se organizan los contenidos en las diferentes áreas de conocimiento.

Las actuaciones relacionadas con procesos de enseñanza-aprendizaje y con modalidades organizativas en las que se apoyan, y las formas de orientar los procesos formativos, contribuyen a potenciar valores y actitudes. La planificación del proceso formativo debe considerar tres aspectos fundamentales: a) los contextos en los que se ubica, b) los destinatarios a los que va dirigido, y c) la manera de estructurar y desarrollar la enseñanza aprendizaje. Para ello, es conveniente distinguir las diferentes dimensiones y perspectivas relacionadas con el curriculum. (Ver Figura 3).

El modo en que el alumnado accede a las clases, el método con el que se forman los grupos, la estructura horaria, la distribución del presupuesto, o bien la manera en la que docente y alumnado interactúan en las tutorías, contribuyen a conformar la personalidad y los aprendizajes de los estudiantes (Sánchez y Gairín, 2008). Por todo ello, hay que considerar la importancia de los diferentes tipos de curriculum mencionados con anterioridad y expuestos de forma gráfica en la figura 3. Es decir, tan importante resulta el curriculum ofrecido, como el oculto, o el nulo, al igual que resultan de suma importancia: a) la distribución que se hace de los contenidos, b) la metodología empleada, y c) la evaluación que se lleva a cabo.

Una metodología centrada en el profesor puede dar lugar a actuaciones pasivas y de conformismo en el alumnado, de igual forma que determinados procesos de evaluación, pueden fomentar el aprendizaje memorístico. Por otro lado, la ausencia de determinados planteamientos en el currículum puede potenciar actitudes no deseadas; tal puede ser el caso de la actitud de retraimiento, de algunos individuos, al proceso de comunicación con personas de otros países a causa del deficiente conocimiento de una lengua extranjera en la que comunicarse, y por no haber anticipado en esa planificación las posibles necesidades lingüísticas de estos individuos.

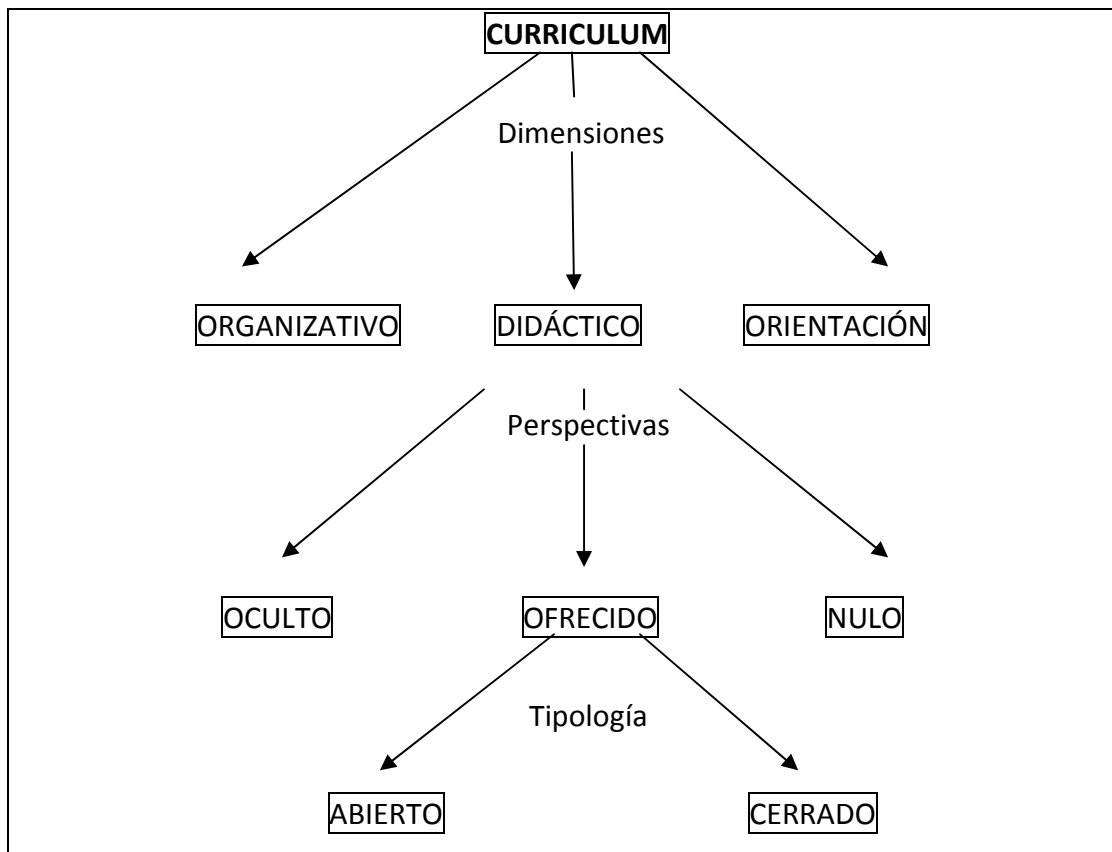


Figura 3: Aproximaciones al estudio del currículum (adaptado de Gairín, 2005:46)

Partiendo de las consideraciones anteriormente expuestas, podemos destacar lo siguiente puntos:

1. La actividad curricular se debe centrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
2. El curriculum debe contemplar no sólo lo planificado sino también las condiciones en las que se desarrolla y los procesos que genera.
3. El curriculum resulta un elemento intermedio que ordena el proceso formativo de acuerdo a objetivos fundamentados de forma libre y consciente. No obstante, se debe tener siempre presente las diferencias que se establecen entre el curriculum prescrito por la administración, el programado por el profesorado, el que realmente se enseña, el que aprenden los estudiantes y el que finalmente utilizan.
4. El curriculum como herramienta de trabajo, implica la respuesta a preguntas como *qué, cómo y por qué enseñar*³².
5. Toda respuesta curricular incluye consideraciones de orden social, cultural, ético o político que sirven de apoyo a argumentaciones sobre la formación sociológica del conocimiento y sobre las relaciones que existen entre las instituciones formativas y la sociedad.

El plan de Convergencia Europea y el Proyecto Tuning (González y Wagenaar, 2003) sugieren otro modo de actuar en cuanto a la planificación curricular. El Proyecto Tuning desarrolló en su primera fase, años 2001 al 2003, tres líneas de actuación:

1. Identificación de las competencias genéricas que sería deseable se desarrollaran en la formación de todas las titulaciones,
2. Identificación de las competencias específicas en las titulaciones estudiadas ,

³² Recomendable consultar a García Laborda, J. (2002) *¿Cómo queremos que nos enseñen inglés? La variable actitudinal en la enseñanza y aprendizaje de inglés*. Albacete: Liberlibro.

3. Definición del Crédito Europeo como medida de unidad que permita comparar los currícula³³ de las diferentes universidades.
4. a partir del año 2003 se aborda en su segunda fase, una cuarta línea que se integre aproximaciones a la enseñanza y al aprendizaje, a la evaluación y al rendimiento, y a la calidad.

El Proyecto Tuning incide en dos funciones principales dentro de la Universidad:

1. Poner los medios para garantizar un aprendizaje eficaz, de alto nivel y de calidad.
2. Diseñar proyectos formativos que sitúen a los estudiantes en condiciones de generar aplicaciones prácticas para mejorar la vida social y el área profesional propia de cada titulación. Es lo que conocemos como enseñanza basada en competencias.

Por otro lado, el Plan de Convergencia pide a las universidades, y debería exigir las siguientes cuestiones:

1. Definición de perfiles profesionales y resultados académicos deseables en las diferentes titulaciones a través de competencias específicas.
2. Diseño de proyectos formativos adecuados para el desarrollo de los perfiles.
3. Definición de competencias genéricas comunes a todas las titulaciones universitarias, que formen parte del bagaje formativo de este nivel.

³³ Puesto que hemos abogado por la utilización de la forma latina de 'curriculum', aunque ya hemos indicado que el vocablo 'currículo' también se acepta, utilizaremos el plural latino 'currícula'.

4. Diseño y programación de los currícula, tomando como referencia el trabajo del alumno (créditos ECTS)
5. Elaboración de diseños metodológicos que favorezcan procesos formativos centrados en el aprendizaje activo del estudiante.
6. Propuestas que garanticen la calidad de los procesos y de los resultados del aprendizaje en cada titulación.

Todo ello con el trasfondo de la transparencia y comunicación de los currícula entre las distintas instituciones.

Con el fin de revisar la situación actual de las titulaciones y de diseñar un nuevo plan adecuado a la Convergencia, conviene realizar una planificación universitaria basada en el perfil profesional de egreso y en el perfil formativo. En cuanto al perfil del titulado se debe distinguir entre el perfil profesional, el perfil de ciudadano, y las competencias que lo definen. Asimismo es necesario considerar la capacitación necesaria para desarrollar las funciones profesionales, para lo que se requiere elaborar un plan de formación que permita desarrollar el perfil formativo.

A continuación pasaremos a profundizar en los perfiles anteriormente mencionados.

1.2.3.1. El perfil profesional.

Un perfil profesional primero, define la identidad profesional de las personas que, con una titulación académica, llevan a cabo una determinada labor, y, segundo, explica las funciones principales que dicha profesión cumple, así como las tareas más habituales en las que se plasman esas funciones (Fernández et al., 2002)

La definición del perfil profesional será el punto de referencia y, de este modo, guía de todo el resto del proceso, condicionando los contenidos, las prácticas de secuencia, etc. Ciertamente es que en algunos casos, definir el perfil resulta una tarea ardua, bien por lo borroso del perfil, bien por la variedad de perfiles que puede adoptar (Magisterio vs Ingeniería). Por tanto, la definición del perfil requiere un tratamiento en profundidad que resulte lo más completo y coherente posible, ya que de él dependerán los contenidos de ese plan de estudios y, por ende, la calidad y buena formación de los egresados, futuros profesionales.

Hay veces, en opinión de Zabalza (2003), en las que algunos aspectos del perfil profesional, vienen marcados por directrices oficiales; en otras, hay que ir adaptando las decisiones más convenientes para cada situación. Para ello, se toman como referencia las salidas profesionales contextualizadas (entorno socio-económico y socio-laboral), aunque recordemos que esa contextualización puede resultar relativa dado el entorno globalizador en el que nos encontramos.

La relación de funciones y tareas profesionales ayuda a identificar la capacitación necesaria para llevarlas a cabo. Esta capacitación puede describirse a través del conjunto de competencias que permiten a cada titulado realizar con éxito las tareas profesionales propias. En consecuencia, un perfil profesional descrito con precisión, permite adecuar cada titulación a la realidad profesional y laboral. Por otro lado, facilita la identificación de elementos formativos que deben contemplarse en un curriculum para capacitar adecuadamente a los profesionales en formación, a través de las competencias requeridas para llevar a cabo con éxito el perfil mencionado (Fernández et al., 2002).

Estamos de acuerdo con Yániz (2006), en que la base para definir un perfil profesional es el análisis de las funciones y tareas que llevan a cabo los profesionales en ejercicio, por lo que consideramos a los expertos profesionales y a aquellos que realizan su trabajo de forma efectiva, como la mejor fuente para

describir y definir su ocupación. Para identificar los potenciales profesionales se puede partir del análisis de las necesidades, tema que será tratado en profundidad en el Capítulo II, de nuestra investigación. El análisis de necesidades, tema éste ampliamente mencionado en la bibliografía desde 1975, nos permitirá detectar lagunas sociales en el ámbito profesional, definir situaciones sociales deseables o determinar los niveles o ámbitos en los que podrían intervenir los profesionales correspondientes.

Por otro lado, realizar una investigación del mercado laboral en la que queden reflejadas las oportunidades laborales o las tareas que el profesional debería desarrollar, resulta un apoyo ideal al anteriormente mencionado análisis de necesidades. La Universidad, como parte de la función innovadora que le corresponde en la sociedad, se encuentra en condiciones idóneas para identificar y describir estas posibilidades, así como para apoyar la incorporación de las mismas a la formación y al ejercicio profesional.

Consideramos pues, que es función ineludible de la universidad, proporcionar una formación necesaria para desarrollar el correspondiente perfil de egreso. Para Zabala (2003) se trata de una propuesta institucional.

1.2.3.2. Perfil Formativo

Por su parte, el perfil formativo incide directamente en esta misión de la universidad. En el proceso de elaboración del plan de estudios se toman las decisiones básicas sobre la naturaleza y los contenidos de ese proyecto formativo, como por ejemplo, los ámbitos de formación prioritarios. Es decir, partiendo de unos contenidos básicos, comunes a todas las universidades, cada institución marca la orientación de los contenidos que desea para la formación de su alumnado. Así, el futuro Ingeniero Agrónomo, tendrá más carga en Química, el futuro Economista

en Matemáticas, o el futuro Filólogo en Lengua, Literatura y manifestaciones culturales en la lengua en que vaya a especializarse.

Se considera recomendable una formación personal y sociocultural básica, partiendo del hecho de que la universidad no es un centro de formación técnica puramente, sino que se debe también a la formación humanista y, por tanto, a la formación crítica del alumnado, a la madurez personal, a la ética profesional, a la creatividad, y al espíritu emprendedor.

Una vez diseñado el perfil profesional, éste, nos servirá como base para desarrollar el plan de estudios. Por su parte, los autores del informe Bricall (2000): Ezequiel Baró, Josep M.Bricall, Julio Fermoso, Ramón Lapiedra, Francisco Michavila, Esteve Oroval, Miguel Ángel Quintanilla, Toni Rivero, Josep Roig , María Jesús San Segundo, Francesc Solà y Fernando Tejerina, hablan de ‘perfil de estudios’, distinguiendo cuatro tipos de estudios según su duración y orientación más o menos práctica: dos de carácter más disciplinar: los tipos A y C, y dos de carácter más profesional: los tipos B y D, que especificamos a continuación. Independientemente, los estudios de carácter disciplinar de tipo A tendrían cuatro años de duración, y se dividirían a su vez en dos tramos: un primer tramo, de carácter inicial, de dos años de duración como mínimo, de corte multidisciplinar, común a las grandes áreas científicas, y un segundo tramo de carácter especializado o más monodisciplinar. El segundo grado de estudios disciplinares, tipo C, o profesionales de tipo D, tendrían carácter de postgrado, y se cursarían en uno o dos años.

Los estudios de carácter profesional, tipo B, tendrían programas integrados de tres años de duración, y los alumnos de esta clase de estudios podrían acceder a la titulación si cursaran además los dos años pluridisciplinares correspondientes al primer tramo de los estudios de tipo A. Los estudios de doctorado se organizarían

en un solo tramo que conduciría a una sola clase de doctorado, tras superar los estudios de tipo C, o de tipo D suficientemente integrados.

A partir de esta clasificación, podemos plantear los contenidos formativos. No se trata de seleccionar el número de asignaturas sencillamente, ni que al analizar el cómputo final, a) éste permita el número de créditos necesarios o deseados para alcanzar la titulación, ni se trata tampoco de un simple reparto de créditos entre departamentos y profesores implicados.

Partiendo de la idea de una carrera más amplia y polivalente, Zabalza (2003) propone una selección de contenidos basada en cinco bloques:

- Contenidos culturales y generales.
- Contenidos formativos generales e inespecíficos.
- Contenidos formativos disciplinares generales.
- Contenidos formativos disciplinares específicos (de la especialización).
- Practicum

El peso formativo que conlleven cada uno de esos bloques es lo que habremos de determinar.

Como hemos podido observar, la enseñanza universitaria no responde a un único modelo ni a una única función formativa. En la historia de las distintas titulaciones convergen procedencias y tradiciones diferentes; unas responden a un enfoque profesional desde su origen, como es el caso de las Ingenierías, Administración de Empresas, o Enfermería, por nombrar algunos ejemplos. Otro grupo de titulaciones, como Filología o Filosofía, han evolucionado a partir de una tradición en la cual la formación y la reflexión han sido el principal objetivo; la función prioritaria, en este caso, la han constituido el desarrollo del pensamiento y la contribución a la formación social, aportando reflexiones que orienten el enfoque y ofreciendo las soluciones que se dan a los problemas de convivencia, a los avances

sociales y a los culturales. Por último, otras titulaciones como las Ciencias, han encauzado netamente a la investigación, a la construcción del conocimiento. (Yániz, 2004)

El reto ante el que se encuentra la universidad radica en lograr un enfoque formativo amplio e integrado en el que se articulasen la diversidad de dimensiones y perfiles, científicos, formativos, y profesionales, fortaleciendo consecuentemente la práctica en todos los casos. Un perfil formativo en el que se integrasen dimensiones profesionales, formativas, investigadoras, personales o sociales, que incorporase una parte común a todas las titulaciones universitarias con independencia de su enfoque predominante, de su tradición académica y de su desarrollo histórico.

En resumen, podemos denominar perfil formativo al conjunto de competencias (entendidas desde la vertiente formativa) que resulta fundamental adquirir para dotar al alumnado de la capacitación esencial que le permita desempeñar las funciones definidas en el perfil de egreso. A partir de dicho perfil se deberán diseñar las situaciones de aprendizaje que promuevan el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que componen el conjunto de las competencias de referencia y su puesta en funcionamiento (Yániz, 2005). Por tanto, ello supondría:

- a) El aprendizaje de los conocimientos;
- b) La adquisición de las habilidades y el desarrollo de las actitudes;
- c) El conocimiento necesario para identificar: a) los conocimientos, b) las habilidades, y c) actitudes que se necesitan para abordar diferentes situaciones: solventar un problema, llevar a cabo una tarea,...; y
- d) La habilidad para movilizar aquello que sea necesario en cada caso con objeto de aplicarlo con efectividad y eficacia.

La Ley Orgánica 5/2002 de 19 junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, define “competencia profesional” como *el conjunto de conocimientos y capacidades que permitan el ejercicio de la actividad profesional conforme a las exigencias de la producción y el empleo*.

La OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) en un estudio titulado DeSeCo³⁴ (*Definition and Selection of Competencies*), las define como *la capacidad para responder a las demandas y llevar a cabo tareas de forma adecuada. Cada competencia se construye a través de habilidades cognitivas y prácticas, conocimiento (incluyendo conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros componentes sociales y conductuales*.

Hasta ahora hemos definido *perfil formativo* como un conjunto de competencias, entendidas éstas desde la vertiente formativa. Hablamos así, pues, de competencias genéricas y competencias específicas. Para llevar a cabo un proceso de identificación de las competencias, es necesario realizar un análisis del perfil profesional y de las funciones profesionales, tanto actuales como futuras, que el profesional habrá de desempeñar. Para la realización de dicho análisis, consideramos indispensable la participación, no sólo de académicos del área en cuestión, sino también de egresados y de empleadores.

Una vez hemos intentado aclarar lo que entendemos por competencias, pasamos a definir las competencias genéricas como aquellas que constituyen una parte fundamental del perfil profesional y del perfil formativo de las titulaciones, es decir, un conjunto de habilidades cognitivas y metacognitivas, conocimientos instrumentales y actitudes consideradas valiosas en la sociedad del conocimiento. Las competencias genéricas seleccionadas por el Proyecto Tuning son las siguientes: “capacidad de análisis y de síntesis; capacidad de organizar y planificar;

³⁴ Siglas en inglés de “Definición y Selección de las Competencias”.

conocimientos generales básicos; conocimientos básicos de la profesión; capacidad de aplicar los conocimientos a la práctica; capacidad de comunicación oral y escrita en la propia lengua; habilidades de investigación; conocimiento de una segunda lengua; capacidad de aprender; habilidades básicas de manejo del ordenador; capacidad para adaptarse a nuevas situaciones; habilidades de gestión de la información; capacidad para generar nuevas ideas (creatividad); resolución de problemas; liderazgo; toma de decisiones; conocimiento de culturas y costumbres de otros países; capacidad crítica y autocrítica; habilidad para trabajar de forma autónoma; trabajo en equipo; diseño y gestión de proyectos; habilidades interpersonales; iniciativa y espíritu emprendedor; capacidad de trabajar en un equipo interdisciplinar; preocupación por la calidad; capacidad para comunicarse con expertos de otras áreas; motivación de logro; apreciación de la diversidad y multiculturalidad; habilidad para trabajar en contexto internacional; y compromiso ético”. (González y Wagenaar, 2003:83-84).

Por otro lado, entendemos como competencias específicas aquellas que son propias de un perfil en exclusividad, aunque algunas de tales competencias, a veces, puedan incluirse en otro perfil. Generalmente, se expresan a través de conocimientos relacionados con las disciplinas o habilidades específicas de las prácticas profesionales más comunes en el perfil definido. Así podemos, por ejemplo, mencionar algunas de las competencias específicas del Ingeniero Alimentario: operaciones básicas y tecnológicas de los alimentos; tecnología de las industrias agrarias y alimentarias; fundamentos de la producción animal; o, fundamentos de la producción vegetal. En cambio, las competencias específicas del Ingeniero Forestal serán, entre otras, Geología, Edafología y Climatología; Dasometría e Inventariación Forestal; Gestión de Espacios Naturales Protegidos, etc.

Una vez descrito el perfil y la capacitación requerida, a través de las competencias generales y de las competencias específicas, es vital diseñar un

proyecto formativo que desarrolle el mencionado perfil; se trata de la expresión formal del diseño curricular de cada titulación. Por *diseño curricular* entendemos la preparación de un plan de acción que, a través del desarrollo de las capacidades o adquisición de las competencias correspondientes, preparará a los estudiantes para poder llevar a cabo las funciones que se recogen en el perfil de egreso.

Ya mencionábamos al comienzo de este capítulo la visión de Zabalza (2003) sobre el diseño curricular universitario como proyecto formativo integrado: *Proyecto* porque es un plan pensado y diseñado en su totalidad, con una formalización de la que hay constancia escrita; es público y, por tanto, compromete al profesorado; *Formativo* porque su finalidad es obtener mejoras en las personas que participan en él; e *Integrado* porque tiene unidad y coherencia interna.

Los planes de estudios universitarios se han venido centrando en los contenidos de las asignaturas de las diferentes áreas de conocimiento y han estado enfocados a un tipo de formación pensada para que los alumnos dominaran esos contenidos. El nuevo perfil de egreso se centra en el aprendizaje, hecho que tiene importantes repercusiones para la planificación. El perfil se define por la intencionalidad formativa, es decir, por los objetivos o resultados de aprendizaje, y por el enfoque metodológico, como son las actividades, la organización de la clase y los recursos.

1.2.3.3. El diseño del curriculum.

El diseño curricular puede considerarse como una guía de trabajo a través de la cual aplicaremos la teoría curricular a la práctica educativa.

A tal efecto, conviene diferenciar los conceptos de Curriculum, Programa, y Programación, que, aunque interrelacionados, difieren uno del otro.

1. *El Curriculum* hace referencia a los procesos de planificación, desarrollo y evaluación de los procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyando las decisiones efectuadas y los efectos conseguidos.
2. *El Programa* es el documento que define, como mínimo, los objetivos de aprendizaje, los contenidos, la metodología empleada, el sistema de evaluación y los recursos, como pueden ser las referencias bibliográficas. De modo más amplio, puede incluir los seminarios, conferencias o visitas que se podrán realizar durante el curso, o también el practicum³⁵, si lo hubiera.
3. *La Programación* es una explicación más detallada del programa, en la que se desarrolla y concreta un plan de trabajo, teniendo en cuenta el número de alumnos, el espacio, y el tiempo del que disponemos, el uso factible de los recursos y, de manera muy especial, las características de ese grupo de alumnos en concreto. Por esta última razón, es necesario revisar la programación poco tiempo después de mantener contacto con el grupo, con el fin de ajustar la programación a las características y necesidades del alumnado.

La programación, junto al desarrollo del programa, conforma lo que denominamos *planificación curricular*. Con el fin de llevar a cabo esta planificación curricular, debemos considerar tres aspectos que interaccionan entre sí:

- 1) *Las Fuentes* hacen referencia a aquellas condiciones que se tienen en consideración en el momento de elaborar el curriculum; acercándose a la postura de Sánchez y Gairín (2008), éstas son:
 - a) *Los aspectos filosófico-antropológicos* que nos proporcionan información sobre el tipo de persona y de profesional que queremos conseguir a través de la formación. Podríamos, por ejemplo, querer

³⁵ Al igual que con el término “curriculum” hemos optado por la utilización del término latino “practicum”

potenciar los conocimientos técnicos, o los humanistas, su compromiso social con ONGs, el asociacionismo,...

- b) *Los aspectos socio- económicos y culturales* son una referencia sobre el rol que el profesional desempeña en la sociedad, considerando aspectos como el conocimiento de la profesión, mecanismos de autoempleo, aspectos de desarrollo profesional, valores sociales, compromisos éticos de la profesión,...
- c) *Los aspectos político-administrativos* se ciñen a la normativa vigente que limita a los docentes en cuanto a la concreción y desarrollo de la enseñanza.
- d) *Los aspectos psicológicos* hacen referencia a los intereses, expectativas, necesidades, aprendizajes previos, o capacidades cognitivas de un grupo de estudiantes.
- e) Por último, *los aspectos pedagógicos* comprenden matices como el volumen y la materia de aprendizaje, su ordenación, los conocimientos, habilidades y actitudes que se quieren potenciar, y las condiciones organizativas como pueda ser la obligatoriedad o no, del practicum.

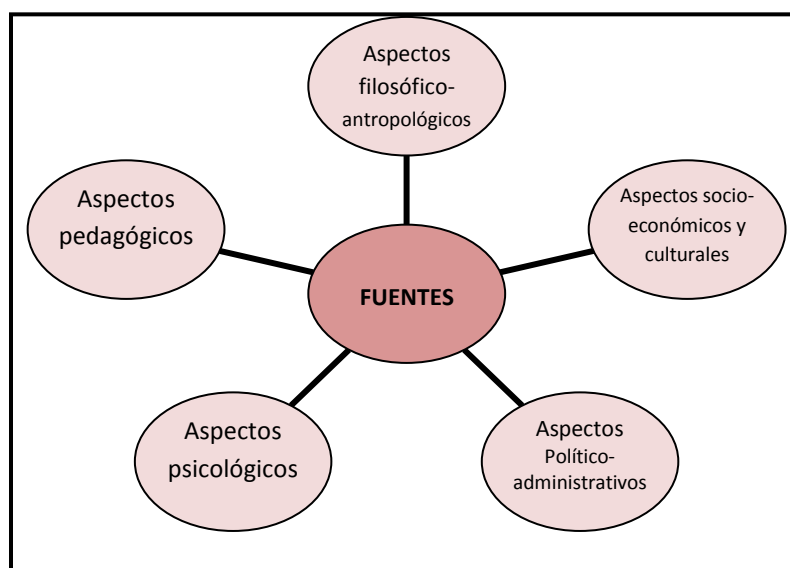


Figura 4: Fuentes de la Planificación Curricular

2) *Los Elementos*. A pesar de su dificultad para caracterizarlos, tradicionalmente se han diferenciado entre los elementos básicos y los intervinientes.

a) *Los Elementos básicos*. Consideramos como tales al docente, al discente, a la materia, y a las estrategias metodológicas. Es deseable que exista un equilibrio entre las partes, pero no siempre se consigue; en estos casos, y según predomine uno u otro elemento, podemos hablar de modelos magistocéntricos, en los que se da un predominio del docente, modelos paidocéntricos, con un predominio del discente, modelos logocéntricos, con predominio de la materia, y modelos metodocéntricos, en los que predomina la metodología. Resulta, por tanto, comprensible que no podamos plantearnos un único modelo de enseñanza aprendizaje, puesto que, además, las relaciones entre los elementos docente-discente-materia-método varían según estemos tratando con alumnado de primer curso o de último curso de carrera, si impartimos Historia de la Lengua Inglesa³⁶ o Análisis del Texto Literario³⁷, o si lo que queremos es transmitir conocimientos o que los alumnos los apliquen a la práctica.

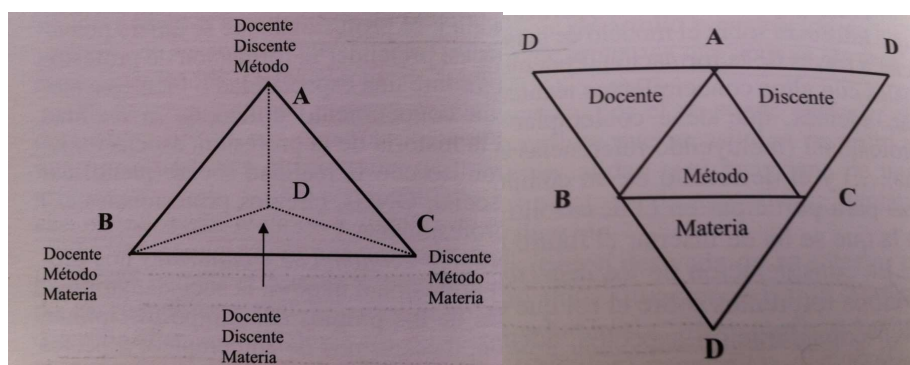


Figura 5: Elementos básicos del currículum (Sanchez y Gairín, 2008:34)

³⁶ Actualmente sustituida por las asignaturas “Orígenes y Consolidación de la Lengua Inglesa” y “El inglés a través de los medios de comunicación”, que corresponden a los nuevos estudios de Grado.

³⁷ Asignatura actualmente desaparecida y sustituida por “Nuevas tecnologías para la investigación literaria”, que corresponde a los nuevos estudios de Grado.

- b) *Los Elementos Intervinientes* son los propios de una situación específica, por ejemplo, los referentes a las aptitudes o capacidades de cada persona en particular, como puedan ser las motivaciones, la actitud y la variabilidad de esta, o la madurez general del individuo; de igual manera, los referentes a cada situación de aprendizaje, como los espacios y los tiempos de aprendizaje, el clima de trabajo, los recursos disponibles,...

Tanto los elementos básicos como los intervinientes se deben considerar en permanente y abierta interrelación, como propone Ferrández (1997) en la Figura 6 que adjuntamos.

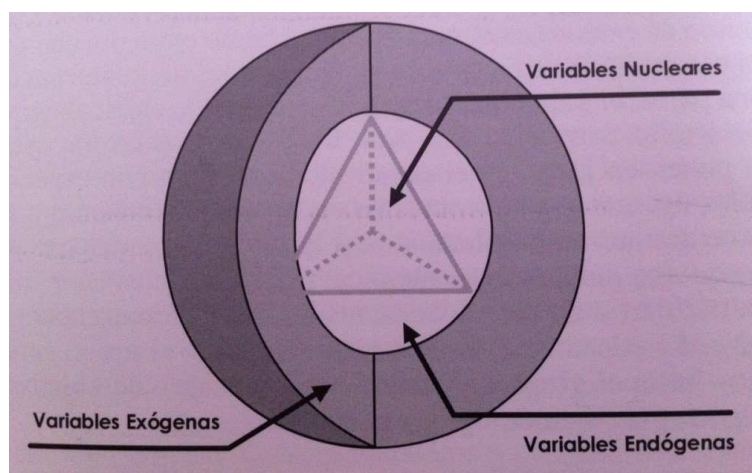


Figura 6: Componentes del acto didáctico (Fernández, 1997:12)

Las variables nucleares hacen referencia a los anteriormente mencionados elementos básicos; las variables endógenas se refieren al contexto inmediato, es decir, el aula como espacio físico y humano, o la cultura del grupo; por último, las variables exógenas incluyen la política formativa, o los recursos humanos proporcionados por la institución. Resulta, por tanto, impensable la concepción de un curriculum único dada la variedad de elementos que inciden en el proceso de enseñanza-

aprendizaje y la necesidad de adaptarlo a la realidad concreta del lugar y del momento en el que se aplica; es decir, existen diferencias entre las distintas Comunidades Autónomas, entre la tipología del profesorado, entre el alumnado, o entre los modos y ritmos de aprendizaje, por mencionar sólo algunos de ellos. Por otro lado, es bien cierto que, los diferentes currícula deben compartir unos elementos comunes dentro de un mismo grupo profesional, o dicho de otro modo, para conseguir un mismo perfil básico de la profesión de Ingeniero o de Arquitecto, los currícula, bien sean de la Comunidad Autónoma de Cataluña, de Madrid o de Andalucía, deberán guardar unas características mínimas afines que conformen el tronco común; independientemente de lo anterior expuesto, estos currícula son a la vez abiertos y flexibles para poder incluir materias diferentes que se adapten a distintas necesidades. El conflicto radica, sin duda, en determinar esas características mínimas comunes, y un claro ejemplo lo encontramos en la cuestión central motivo de esta tesis: *¿Debe ser la asignatura de Lengua Inglesa una característica común al perfil profesional del Ingeniero o del Arquitecto?*

- c) *Los procesos* hacen referencia a aquellos elementos específicos que dinamizan el desarrollo del curriculum, como puedan ser la planificación, la ejecución, la evaluación, el diagnóstico de la situación de partida, la selección de actuaciones y la organización, su seguimiento, y los procesos de cambio de éstas.

1.2.3.4. El desarrollo del curriculum.

En el marco del EEES, el diseño de los planes de estudio y de los programas se realiza bajo un nuevo referente: las competencias, entendidas como aptitudes

que hay que promover y que incorporan tanto los contenidos académicos como los requerimientos del mundo laboral. Esta visión supone una revisión del trabajo docente: de la planificación, de las metodologías, de la evaluación y de los recursos didácticos.

Para la realización del desarrollo del curriculum, por lo general, se tienen en cuenta los objetivos de enseñanza-aprendizaje, la selección y organización de los contenidos, la descripción de las estrategias metodológicas, las referencias a los recursos que se van a utilizar o que podrían utilizarse, así como el sistema de evaluación del alumnado.

Por ello, en sentido amplio, decimos que el desarrollo del curriculum es un continuo de sucesivas fases que incluyen tanto el diseño del curriculum como la evaluación. Ha de ser un proceso de reconstrucción por el cual se adecua lo previsto a las necesidades reales del proceso de enseñanza-aprendizaje, convirtiéndose en un proceso de indagación y de cuestionamiento sobre las actividades previstas y las realizadas.

Es deseable para el buen desarrollo del curriculum, contar con profesionales que, dentro del marco de la titulación o de una disciplina, identifiquen los objetivos y los contenidos propios de cada asignatura, definan estrategias metodológicas respecto a los objetivos y a los contenidos que se vayan a abordar, que se concreten los recursos desde el dónde, el cuándo, y el para qué, y que establezcan criterios comunes respecto a la evaluación o a otros aspectos del programa. De este modo, conseguiremos que los profesionales trabajen en una línea colaborativa.

Intentaremos a continuación desarrollar lo más sucintamente posible, y en la medida en que cada uno lo exija, ya que no es el fin de nuestra tesis, de forma aclaratoria, lo anteriormente expuesto.

- **Objetivos del Curriculum.** Los objetivos de aprendizaje constituyen el primer elemento que se debe considerar en una programación por su influencia en el resto de elementos y porque expresan los resultados de aprendizaje que pretendemos conseguir. Los criterios para la selección de estos objetivos se derivan del concepto de competencia en el que se basa la programación (Yaniz, 2006:37): saber hacer, movilizar y adecuar los conocimientos, actitudes y habilidades aplicadas a situaciones que así lo requieren. En definitiva, los objetivos didácticos son las intenciones o resultados deseados con la formación, enunciados de tal manera que guíen la conducta en la solución de problemas o en la formación, y constituyen la base para valorar los resultados. Indican qué deben ser capaces de hacer los estudiantes una vez adecuado el aprendizaje, en qué condiciones deberán hacerlo, y qué criterios se utilizarán para valorar lo aprendido. Nos ayudan a responder qué deben aprender los estudiantes, qué debemos enseñar los profesores, y cómo sabremos que lo hemos logrado. Cuanto más específico y mejor formulado esté un objetivo, más claro estará lo que se pretende lograr, y más fácil resultará saber qué estrategias y recursos se pueden utilizar para conseguirlo. En todo programa deben aparecer objetivos que indiquen aprendizajes de conocimientos, adquisición de habilidades y desarrollo de actitudes, que indiquen el logro de la capacidad de movilizar y adecuar estos recursos personales a cada situación en la que se deben utilizar, y otros objetivos que describan la capacidad de identificar las características de la situación para saber qué recursos deben ponerse en funcionamiento. Los objetivos que se pretendan deben ser factibles, por lo que será imprescindible tener en cuenta los medios a nuestro alcance, el tiempo disponible, las condiciones de aprendizaje, y el número de alumnos de cada grupo.

Para seleccionar los objetivos Yaniz (2006:38) aconseja considerar criterios como los objetivos de la titulación; las necesidades de los alumnos, tanto en cuanto a intereses como al futuro profesional; la situación, el sentido y la interrelación de las asignaturas dentro del proyecto formativo; potencialidad formativa de la asignatura y objetivos establecidos en un nivel superior; y recursos disponibles y condiciones generales en las que se lleva a cabo el aprendizaje.

- **Selección y organización de los contenidos.** La planificación a partir de elementos competenciales, centrada en el aprendizaje, proporciona criterios específicos de selección de contenidos, uno de los componentes de esas competencias. Este enfoque curricular de destacar la formación práctica presente en las competencias, implica encontrar criterios claros y operativos de selección de contenidos, la mayoría de los cuales se encuentran en el perfil profesional, ciudadano y formativo. Comenzaremos señalando que entendemos por contenidos el conjunto de elementos que componen lo que se aprende y lo que se enseña, siendo los más comunes en el aprendizaje académico el aprendizaje de contenidos conceptuales, generalmente identificados como conocimientos teóricos; los que favorecen la adquisición o mejora de algunas habilidades; y el desarrollo de actitudes, generalmente profesionales o relacionales. El enfoque competencial incorpora contenidos conceptuales, procedimentales, y actitudinales. Los contenidos procedimentales tienen la finalidad de favorecer el desarrollo de habilidades profesionales y sociales, y mejorar la capacidad para aprender autónomamente. Se pretende que el alumno aprenda a llevar a cabo las actuaciones requeridas para conseguir una meta propuesta, por ejemplo una comunicación efectiva, una investigación rigurosa, o el diseño de un proyecto de calidad. Entre los contenidos procedimentales universitarios destacan aquellos que dan soporte a las habilidades cognitivas, por ser

instrumentos mediante los cuales se accede a metas superiores de aprendizaje, y que se completen con habilidades organizativas, comunicativas o sociales, por ejemplo, habilidades para buscar información: localizar información sobre un tema, hacer preguntas, usar eficazmente la biblioteca, navegar por internet; habilidades comunicativas: expresar ideas, deseos, sentimiento, oralmente y por escrito.

En lo que ha contenidos actitudinales se refiere, entendemos comúnmente como actitudes las predisposiciones comportamentales acompañadas de sentimientos positivos o negativos hacia objetos, situaciones o personas. Estas últimas suelen concordar con las de sus grupos de pertenencia (i.e. un grupo profesional), constituyendo contenidos importantes para la socialización de los alumnos en dichos grupos. Se trata de reglas o pautas de conducta que determinan lo que hay que hacer y lo que se debe evitar. Para desarrollar una actitud se requiere: a) recibir una buena información que cuestione las creencias o las presiones que mueven a actuar de un modo determinado; b) reflexión que prevenga contra la inculcación externa impuesta; y c) vincular la reflexión a la acción, promoviendo comportamientos coherentes.

A la hora de enfrentar a la selección de unos contenidos, deberemos tener presente que estos han de ser válidos para alcanzar los objetivos, y significados, para lo que se requiere que estén relacionados con la realidad formativa, profesional o social, y adecuados a la aptitud cognitiva de los alumnos. Los contenidos apropiados para una asignatura o módulo formativo dependen de las pretensiones que dicha asignatura o módulo tengan en el proyecto correspondiente.

Los criterios generales para seleccionar los contenidos serán:

- seleccionar los contenidos que se ajusten a las pretensiones y al contexto en el que se imparte; es decir, que sean representativo.
- Identificar los conceptos clave que proporcionen unidad a la estructura temática para el perfil de referencia. Se deben seleccionar aquellos contenidos fundamentales para aprendizajes posteriores; por tanto, que sean significativos.
- Que se puedan aplicar en situaciones diferentes a aquellas en las que se aprendieron; o lo que es lo mismo, que sean transferibles.
- Dada la rapidez de actualización e incorporación de conocimientos nuevos en la sociedad actual, debemos escoger aquellos contenidos que más perduren.
- Que tengan una relevancia no sólo científica y académica, sino también social; es decir, que sean relevantes.
- Y por último, que sean específicos de la materia en cuestión.

Todos estos contenidos pueden estructurarse de diferentes modos, destacando entre los más comunes los temarios, la organización en lecciones o en bloques, dependiendo del área, se pueden organizar en torno a las fases de un procedimiento, como puede ser una investigación, o la elaboración de un proyecto profesional.

Los criterios principales para elegir la estrategia de presentación de los contenidos más adecuada y significativa para los alumnos, debe estar basada en los objetivos, tratados en el apartado anterior, y en la metodología, que trataremos a continuación.

- **Descripción de las estrategias metodológicas.** Comenzaremos señalando que se entiende por metodología el conjunto coherente de técnicas y acciones lógicamente coordinadas para dirigir el aprendizaje hacia determinados objetivos (Mingorance, 2002). Para seleccionar una

metodología y aplicarla en un contexto determinado, las técnicas y las distintas actividades, deben tenerse en cuenta una serie de criterios que ayuden a seleccionarlas y planificarlas de la mejor manera posible. Algunos criterios que nos podrán ayudar a seleccionar la metodología y planificar técnicas y actividades pueden ser:

- que exista una congruencia con los objetivos pretendidos; así una actividad será válida si favorece el aprendizaje deseado, si permite lograr los resultados de aprendizaje que se expresan en los objetivos.
- Que se adecue la metodología a las características y al desarrollo de los alumnos, por ejemplo, con actividades de trabajo personal o en pequeños equipos con mucha autonomía, después de que se haya avanzado suficientemente en el contenido de la asignatura y los alumnos tengan información y herramientas para ello.
- Que sea relevante y significativa, que lo que se aprende se pueda aplicar a la realidad de forma útil, por ejemplo, utilizar metodología de casos con situaciones reales del desarrollo profesional: jurídicos, clínicos en psicología,, gestión de recursos humanos, resolución de conflictos en ámbitos educativos,...
- Que sea comprensible. Existen actividades que permiten realizar un gran número de experiencias, y otras que están muy limitadas y focalizadas en una única aplicación. Algunas metodologías como el método de proyectos, el método de casos, el aprendizaje basado en problemas, y el método de aprendizaje colaborativo, son comprensivas en función de los objetivos de aprendizaje que promueven. Estos tipos de metodología los desarrollaremos en el Capítulo II de la presente investigación.
- **Recursos didácticos.** Para que un material didáctico resulte eficaz en el logro de unos aprendizajes, no basta con que se trate de un "buen

material", ni tampoco es necesario que sea un material de última tecnología. Cuando seleccionamos recursos educativos para utilizar en nuestra labor docente, además de su calidad objetiva hemos de considerar en qué medida sus características específicas (contenidos, actividades, tutorización...) están en consonancia con determinados aspectos curriculares de nuestro contexto educativo:

- Los **objetivos** educativos que pretendemos lograr. Hemos de considerar en qué medida el material nos puede ayudar a ello.
- Los **contenidos** que se van a tratar utilizando el material, que deben estar en sintonía con los contenidos de la asignatura que estamos trabajando con nuestros alumnos.
- Las **características de los estudiantes** que los utilizarán: capacidades, estilos cognitivos, intereses, conocimientos previos, experiencia y habilidades requeridas para el uso de estos materiales... Todo material didáctico requiere que sus usuarios tengan unos determinados prerrequisitos.
- Las **características del contexto** (físico, curricular...) en el que desarrollamos nuestra docencia y donde pensamos emplear el material didáctico que estamos seleccionando. Tal vez un contexto muy desfavorable puede aconsejar no utilizar un material, por bueno que éste sea; por ejemplo si se trata de un programa multimedia y hay pocos ordenadores o el mantenimiento del aula informática es deficiente.
- Las **estrategias didácticas** que podemos diseñar considerando la utilización del material. Estas estrategias contemplan: la secuenciación de los contenidos, el conjunto de actividades que se pueden proponer a los estudiantes, la metodología asociada a cada una, los recursos educativos que se pueden emplear, etc. Así,

la selección de los materiales a utilizar con los estudiantes siempre se realizará contextualizada en el marco del diseño de una intervención educativa concreta, considerando todos estos aspectos y teniendo en cuenta los elementos curriculares particulares que inciden. La cuidadosa revisión de las posibles formas de utilización del material permitirá diseñar actividades de aprendizaje y metodologías didácticas eficientes que aseguren la eficacia en el logro de los aprendizajes previstos.

- **La Tutoría.** La tutoría debe ser entendida como una parte de la responsabilidad docente, en la que se establece una interacción más personalizada entre el profesor y el estudiante, con el objetivo de guiar el aprendizaje de éste, adaptándolo a sus condiciones individuales y a su estilo de aprender, de modo que cada estudiante alcance el mayor nivel de dominio y competencia educativa posible. En palabras de Ferrer (2003)³⁸ “una actividad de carácter formativo que incide en el desarrollo integral de los estudiantes universitarios en su dimensión intelectual, académica, profesional y personal.” Las grandes transformaciones que se han producido durante el s. XX, que han llevado a la incorporación de nuestras universidades al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) nos obligan a un replanteamiento de la tutoría en la universidad, y nos llevan a la consideración de que la dimensión orientadora y tutorial es un elemento crucial en el actual contexto universitario por la masificación de las aulas, por la complejidad de la institución, por su curriculum abierto y no exento de itinerarios, por el fracaso universitario, por la heterogeneidad de perfiles, de edades de los estudiantes y de la movilidad. Es por todo esto que en los planteamientos actuales, el estudiante cobra un gran protagonismo

³⁸ En Chamorro y Sánchez Delgado (2005) *Iniciación a la Docencia Universitaria*. ICE, UCM (282)

como verdadero motor de su propio aprendizaje. En este sentido, y en opinión de García Nieto (2005) entendemos que los principales objetivos de un programa de acción tutorial en el marco del EEES debería ser:

- la formación integral del estudiante, no sólo como profesional, sino también como persona con capacidad de búsqueda y análisis crítico de la información, preparado para la toma de decisiones, y con conciencia de los derechos y deberes que tiene para consigo y con los demás.
 - El fomento de la autonomía del estudiante que les permita seguir aprendiendo durante toda su vida y adaptándose a las nuevas situaciones, ya que, derivadas del EEES y el aprendizaje a lo largo de la vida, el perfil que demanda la universidad es la de estudiantes que sean capaces de tomar decisiones, autónomos e implicados en su aprendizaje, motivados hacia el estudio y el mundo social, con hábitos de estudio más eficaces.
 - El ajuste educativo a las necesidades individuales de cada estudiante, en una sociedad como la actual, que se caracteriza por ser plural, multiétnica y multicultural. En ella, cada persona tiene unos requerimientos distintos de la misma manera que cada persona puede hacer aportaciones diferentes. Estamos pues hablando de la necesidad de la atención individualizada como medio de apoyo a cada alumno en lo que necesita para lograr su máximo desarrollo académico y profesional.
- **La evaluación del sistema formativo universitario.** Dada la importancia y, por tanto, extensión que requeriría entrar en profundidad en una temática como la evaluación del proceso educativo, y tal y como mencionamos con anterioridad, hemos creído suficiente, pero necesario, ofrecer unas meras

pinceladas de lo que la evaluación supone en el ámbito universitario. La evaluación formativa y centrada en el aprendizaje del alumnado está muy relacionada con las implicaciones didácticas que tiene el proceso de convergencia ECTS, más comúnmente conocido como “crédito europeo”, y responde plenamente al espíritu que encierra la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, dado que:

- La estructura de funcionamiento deberá estar basada en el trabajo conjunto del profesorado universitario, mediante la organización de subgrupos locales de carácter disciplinar e interdisciplinar.
- Entiende la evaluación dentro del propio proceso educativo como una buena oportunidad de potenciar el aprendizaje del alumnado.
- Se centra en la mejora de los procesos de aprendizaje del estudiante, desde un proceso de revisión de la actividad docente en el que deberían intervenir tanto los docentes de forma aislada, como los estudiantes colaborando con los propios profesores/as dentro de una acción compartida de cara a la mejora.
- Es conveniente utilizar diversas estrategias que fomentan la implicación del alumnado en su proceso de aprendizaje y en el desarrollo de un trabajo autónomo y colaborativo. Se favorece así la adquisición de un aprendizaje de mayor calidad y de habilidades y competencias básicas para el ejercicio profesional y la actualización permanente.
- Finalmente se persigue llevar a cabo la corrección y ajuste de los programas de las asignaturas implicadas, de manera que se adapten a las necesidades universitarias y a los cambios sociales que se pretenden abordar con los procesos de creación de las titulaciones de Grado y Postgrado en la Convergencia Europea.

1.2.4. Competencias profesionales del docente universitario en relación con el curriculum.

La docencia universitaria aparece como un conjunto de competencias entre las cuales la capacidad de planificar, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, constituye el primer gran ámbito competencial del docente, todo ello en aras de facilitar el aprendizaje del alumnado.

A la hora de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, prácticamente todos los docentes somos conscientes de que la programación dada no siempre es homogénea ni coincide con la programación propuesta (Fdez. Pérez, 1977), y se convierte en un juego de equilibrio entre la programación oficial y la iniciativa del docente de diseñar un programa propio; un equilibrio entre el poder académico y la autonomía de cada profesor individual; un equilibrio entre la propia experiencia y competencia profesional del docente y las características e intereses de sus alumnos, a los que es necesario tener en cuenta. Planificamos nuestra asignatura teniendo en cuenta las determinaciones legales (los descriptores), los contenidos básicos de la disciplina, en marco curricular en el que se ubica, nuestra visión de la asignatura y de la didáctica, las características de nuestros alumnos (básicamente el número y preparación anterior), y por último los recursos disponibles.

Se trata pues de convertir una idea en un proyecto (Zabalza 2003:73). Una vez que contamos con el marco en el que se ubicará la asignatura, trasladamos esa idea a lo que será una propuesta práctica con unos contenidos. Es el momento en el que el docente debe formularse cuestiones del tipo *¿Qué enseñar?, ¿cuándo enseñarlo?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo y cuándo evaluar?* (Coll 1987), y a la que también tendríamos que añadir *¿qué evaluar?*

Es sumamente importante, desde el punto de vista de la planificación, el hecho de ser conscientes de que cuando diseñamos el programa de una asignatura

lo que estamos haciendo es una toma de decisiones en las que , de manera consciente o inconsciente, están influyendo nuestras ideas pedagógicas, nuestros conocimientos científicos y nuestra propia experiencia didáctica.

Por último, el profesor deberá elaborar las unidades didácticas con actividades y recursos diferentes, especificando en cada una:

- a) Los objetivos concretos de la unidad y los contenidos respectivos, claramente definidos y organizados con una secuencia lógica, en función de las competencias profesionales y para la vida.
- b) Los conceptos previos que debe tener el alumno antes de iniciar la unidad y que deberían ser objeto de atención educativa en el caso de que el alumno no los tuviera, asignando actividades específicas y flexibilizando el tiempo de logro.
- c) Una prueba de evaluación inicial para comprobar los conocimientos previos o el dominio de los objetivos de la unidad, siempre referidos a las competencias (saber, saber hacer y saber ser y estar). Se deberán incluir los criterios de evaluación para determinar las actividades que cada alumno realizará.
- d) Un número suficiente de actividades de aprendizaje, que permitan una suficiente práctica y ejercitación del objetivo asociado a la competencia. A ser posible variadas (en cuanto al tipo de estrategias utilizadas) y secuenciadas, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, de lo general a lo particular. Además se deben incluir actividades de refuerzo y de ampliación o profundización para cada objetivo, asignándolas en función del logro de los objetivos y de las necesidades de cada estudiante.
- e) Los recursos y materiales necesarios para poner en práctica las actividades programadas, clasificados por unidades, objetivos y características de los alumnos.

f) Un sistema de evaluación que permita determinar en qué grado cada alumno domina los objetivos. Es necesario plantear una evaluación frecuente y continua, que informe al alumno de su situación de aprendizaje y del resultado, y que sirva al profesor para tomar decisiones sobre qué prescribir o cómo continuar.

1.2.4.1. Sobre la competencia científica de los profesores universitarios.

Este es el drama en el que se mueven las actuales políticas universitarias de mejora de la calidad en algunos países en vías de desarrollo (Zabalza 2003). Pero qué duda cabe de que también está resultando un problema para nosotros; problema que surgió en los años 60 y 70, como ya recogía Moncada (1979), en los que el ingreso de estudiantes en las universidades españolas fue masivo y, consecuentemente, también fue masiva la incorporación de profesores universitarios, así como la duplicidad de centros donde poder albergar a todos aquellos alumnos que demandaban una enseñanza universitaria. Desafortunadamente, el problema de la cuestión no radicaba en que existiera un mayor número de profesores universitarios y de centros, sino en que, debido a la premura, los requisitos para la incorporación de dicho profesorado, no siempre fueron tan exigentes como debieran haber sido, careciendo muchos de estos profesores de la suficiente preparación científica y didáctica. (Vega, 2009)

Existen muchos casos en los que las universidades carecen de políticas efectivas de formación de su profesorado en activo, o de un sistema de tutorización que sirva de apoyo al profesorado novel; se cree que, el hecho de estar en posesión de una licenciatura capacita al recién estrenado profesor para impartir docencia, sin haber recibido una formación pedagógica, o para iniciar una autoformación científica sin tener unas bases de modelos y procedimientos de investigación. Sería,

pues, deseable, que la universidad contase con, primero un curso de formación pedagógica, así como de orientación a lo que va a suponer su figura dentro de una institución con un ideario particular, y en segundo lugar, la creación de una figura en cada facultad que sirva de orientación y tutor de estos profesores noveles. El resultado de esta carencia ha dado como resultado que, personas que necesitarían continuar su formación científica y didáctica, se ven abocadas a desarrollar una docencia que, aún a su pesar, por no contar con la formación ni con los medios adecuados, resulta de calidad, cuanto menos, incierta.

Para Shulman (1986) existía un *“missing point”* en los recientes desarrollos de la investigación sobre la enseñanza, en lo que se refiere a la conexión en el aula entre la parte científica (los contenidos que se deben aprender) y la parte didáctica (la mejor manera de abordarlos para su aprendizaje). Aún hoy en día, en la Universidad Española, existe una gran parte del profesorado universitario que considera que lo importante son sólo los contenidos, no la forma de transmitirlos; esta suposición presenta un gran problema a la hora de la mejora de la calidad docente y ante éste hecho, debemos reflexionar en profundidad y consecuentemente cuestionarnos el número elevado de suspensos por aula, el número de repetidores, el abandono o cambio de carrera,...

Desde nuestro parecer, igual de problemática resulta la posición contraria, basada única y exclusivamente en la metodología de una enseñanza carente de unos contenidos apropiados.

Para finalizar, el equilibrio se encontraría en ofrecer una formación de alto nivel, con una adecuada selección de contenidos actualizados que garanticen la formación del alumnado, con un mejor ajuste al tiempo y a los recursos con que contamos, así como con una organización superior que lograra resultados viables. Resumiendo, la calidad de los contenidos debe estar vinculada a su presentación didáctica.

1.3. Marco Docente, Profesional y Social.

De acuerdo con la literatura existente consultada sobre la materia hasta la fecha, y según los resultados desprendidos de algunas investigaciones, a la que se alude en el apartado Referencias Bibliográficas de este estudio, la enseñanza de la lengua Inglesa con Fines Específicos (IFE) se ha venido impartiendo, al menos al principio, por docentes sin formación académica en el área. Razón ésta que nos lleva a justificar que los programas de formación de docentes de lengua inglesa deberían incluir cursos, de carácter obligatorio, sobre la enseñanza de IFE, lo que se está consiguiendo gracias a la inserción de materias *ad hoc* en muchas universidades, y concretamente en los Másteres, quedando reflejada tal posición positiva en el aumento de DEAs³⁹ y Tesis al respecto (también mencionadas algunas en la Bibliografía consultada). Los syllabi⁴⁰ de estas materias deberían incluir análisis de necesidades, análisis del discurso, diseño de programas, evaluación del curso y de los materiales empleados, metodología y didáctica específica del IFE.

Nuestra forma de proceder en el aula como docentes suele seguir ciertos patrones establecidos desde hace años, y tenemos la sensación de que siempre se ha enseñado del mismo modo. Pero como profesores comprometidos con nuestro trabajo, probablemente nos hayamos formulado, en numerosas ocasiones, algunas preguntas del tipo *¿es esa la única forma de transmitir conocimiento? ¿Cuáles son las teorías y tendencias pedagógicas sobre las que se cimientan nuestras actividades docentes diarias en el aula? ¿Cómo pueden ayudarnos esas teorías pedagógicas en nuestro día a día con los alumnos? ¿Existen metodologías docentes diferentes a las aplicadas en el aula tradicionalmente? Y si existen, ¿cuáles son las ventajas y desventajas de esas otras metodologías docentes propuestas? ¿Son viables y*

³⁹ Diploma de Estudios Avanzados.

⁴⁰ Utilizaremos en nuestro estudio el término latino “syllabus/syllabi” en lugar de “programa/s”.

eficaces? ¿Es necesario cambiar la dinámica y el enfoque seguido en las aulas durante tantos años?

Algunos docentes argumentan en privado que pedagogía y docencia se mueven en mundos diferentes; la primera en un mundo teórico y filosófico, y la segunda en un mundo real, por lo que se mantienen al margen del mundo pedagógico. Luis Puig (1998) expone que *entre los profesores en ejercicio, es usual encontrar la opinión de que la investigación en educación matemática no atiende a los problemas que realmente se les presentan en su práctica cotidiana y que sus resultados no les son de ninguna utilidad*. Sin embargo, son muchos también (Kay Burke (1999) o Preston D. Feden y Robert M. Vogel (2003), entre otros) los que consideran que el conocimiento de algunas de las teorías apuntadas por psicólogos, pedagogos e investigadores en el campo de la educación pueden ayudar al profesor a diseñar de forma más adecuada la dinámica y contenidos del curso que imparte.

Los cambios producidos en nuestra sociedad han variado de forma importante el contexto. Tal y como afirman Preston D. Feden y Robert M. Vogel (2003) los métodos en las aulas no han cambiado prácticamente desde principios del siglo XX, cuando las cualidades necesarias en los profesionales que se formaban en ellas eran claramente diferentes. Estudios como los citados⁴¹ demuestran que alumnos con buenas notas en sus expedientes académicos tienen, actualmente, serias dificultades para aplicar ‘lo aprendido’ cuando se enfrentan a situaciones diferentes a las estudiadas durante su época de estudiantes. Se constata con este tipo de estudios que los grandes cambios tecnológicos y sociales sufridos en los últimos años demandan un cambio en el modo de proceder en las aulas, puesto que las necesidades educativas han variado. Si hace 40 años, un ingeniero podía desenvolverse profesionalmente sin demasiados problemas con los conocimientos adquiridos en su etapa como estudiante, actualmente, los rápidos cambios producidos provocan que parte de esa información esté ya obsoleta una vez que

⁴¹ Preston D. Feden y Robert M. Vogel (2003) y Sancho (2003).

termina la carrera y se incorpora al mundo laboral. Este nuevo escenario exige una nueva arquitectura educativa que apunte al aprendizaje 'de por vida' (*lifelong learning*) y apueste por él⁴².

Un factor a tener en cuenta y, probablemente forzado por la nueva situación social, es la reforma del sistema educativo, a nivel universitario, de la que ya hemos hablado en el apartado 1.1. de este mismo Capítulo. El Dr. Domingo Docampo⁴³ (2001^a,2001b) ya consideraba que esta integración universitaria significaría toda una revolución, tanto en la estructura de los títulos como en la propia concepción educativa. La clave de la reforma no está, según Docampo, en la acomodación de los contenidos de los planes de estudio a la nueva estructura sino en un cambio de paradigma: pasar de una educación centrada en la enseñanza (en el profesor) a otra centrada en el aprendizaje (en el alumno).

Esta cultura del aprendizaje, en opinión de Docampo, debe llevarnos a una revisión profunda de nuestros esquemas de evaluación, actualmente estructurados en torno a la dualidad aprobado/suspenso, con el fin de reflejar adecuadamente en las calificaciones el esfuerzo efectuado por los estudiantes.

En la reforma puesta en marcha por la UE se apuesta más por el aprendizaje que por la enseñanza y, por ese motivo, el nuevo sistema de créditos se fundamenta en las horas de trabajo que los alumnos dediquen a la materia, y no únicamente en las horas lectivas como está sucediendo en la actualidad. Según podemos encontrar en el real decreto 1125/2003 por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, publicado en el BOE el 18 de septiembre del 2003, la adopción de este nuevo sistema de créditos constituye

⁴² Picardo. (2002) *Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento*. Portal Universitat Oberta de Catalunya, Septiembre.

⁴³ Rector de la Universidad de Vigo durante el periodo 1998-2006, y actual Catedrático de la Escuela Superior de Ingeniería de Telecomunicaciones.

una reformulación conceptual de la organización del curriculum de la educación superior mediante su adaptación a los nuevos modelos de formación centrados en el trabajo del estudiante. Esta medida del haber académico comporta un nuevo modelo educativo que ha de orientar las programaciones y las metodologías docentes centrándolas en el aprendizaje de los estudiantes, no exclusivamente en las horas lectivas. Se apunta como un compromiso importante a alcanzar en un futuro *la adopción de un nuevo enfoque metodológico que transforme nuestro sistema educativo, basado en la 'enseñanza' a otro basado en el 'aprendizaje'. Este proceso de mejora debe ser interactivo y sustentarse en 3 principios: (i) mayor implicación y autonomía del estudiante; (ii) utilización de metodologías más activas: casos prácticos, trabajo en equipo, tutorías, seminarios, tecnologías multimedia...; (iii) papel del profesorado, como agente creador de entornos de aprendizaje que estimulen a los alumnos.*

La formación que presentan los alumnos que ingresan en la universidad en estos últimos años es diferente a la que presentaban los alumnos en años anteriores debido fundamentalmente a la reforma sufrida en niveles educativos previos al universitario, y también al suavizado que han sufrido los criterios de acceso a algunas universidades debido al descenso en la natalidad y, principalmente, al aumento de la oferta universitaria en algunos sectores.

El proyecto REFLEX⁴⁴ (*The Flexible Professional in the Knowledge Society*) y el proyecto TUNING son dos buenos ejemplos de la importancia que desde Europa se da a la identificación adecuada de las capacidades a desarrollar en los profesionales que necesita nuestra sociedad actual.

⁴⁴ REFLEX (2004-2007). Se pretenden identificar las nuevas competencias requeridas a los nuevos graduados, y definir el papel de la universidad a la hora de desarrollar en los alumnos dichas competencias.
<http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>

1.3.1. El papel del Profesor en las Lenguas con Fines Específicos

Resulta altamente relevante clarificar la función o funciones del profesional del IFE y, especialmente, diferenciarlo del docente de IFG.

Viene siendo habitual que se incluya la enseñanza del IFE dentro del gran paraguas que supone la enseñanza del IFG; esto también afecta, tanto al papel del profesor como a los materiales utilizados o a la metodología empleada. Sin embargo, nada más alejado de la realidad; no existe una función única para el profesor de IFE, como veremos a continuación.

A pesar del vacío conceptual en cuanto a la definición del perfil del docente y de sus funciones, hay elementos clave que permiten distinguir entre el trabajo del profesor de IFE y el de IFG. Kertész (1997) ya sostenía que el profesor de IFE trabaja basándose en el análisis de necesidades, el diseño del syllabus, la adaptación y producción de materiales y, la evaluación. En segundo lugar, argumenta que el profesor de IFE se diferencia del profesor de IFG en que, por lo general, el de IFE no ha sido preparado como tal, por lo tanto, necesita ser autodidacta y auto-orientarse para realizar una actividad para la que no le han formado.

Por otro lado, la función del docente varía dependiendo de factores tales como el plan de estudios, el tipo de curso, el lugar donde se desarrolla el proceso, si el curso está centrado en el profesor (*teacher-centred*), como en el caso del IFG, o si está centrado en el alumno (*learner-centered*), como el caso del IFE, donde el docente tiene el papel de facilitador (Jordan, 1997)

England (1995) apuntó, asimismo, que los cursos de IFE, centrados en el alumno como experto en el contenido del área (por ejemplo un ingeniero de Citroën), necesitaban, además, un componente de aprendizaje de la lengua inglesa

como instrumento para expresar sus conocimientos. En el caso del IFAE, los alumnos aprenden contenidos de su especialidad, por tanto, al profesor de lengua inglesa le corresponde formarse sobre el área pertinente para presentar en inglés los contenidos correspondientes a su materia.

Por lo general, la función del profesor de IFE es la de facilitador del aprendizaje de aspectos lingüísticos que permiten comprender las diferentes áreas de especialización; cuando trabaja en equipo con otros especialistas, su función es la de intermediario entre el experto del área y los alumnos (Robinson, 1991). No podemos afirmar categóricamente que el profesor de IFE sea meramente un profesor, en realidad desempeña funciones de investigador, diseñador de cursos, creador de materiales, examinador, evaluador y por supuesto, docente. Necesita poseer a) conocimientos teóricos y prácticos en lo referente a la propia lengua que imparte, en nuestro caso inglés, b) conocimientos de la enseñanza de esa lengua y c) conocimientos del diseño del curso que va a impartir. Pero además requiere, a diferencia del profesor de Inglés General (EGP), poseer conocimientos del área profesional de los alumnos a los que imparte docencia, ya sea Ciencias Económicas, Ciencias de la Salud, Ingeniería Aeronáutica, Aviación, Ingeniería Industrial,...

Posteriormente, Dudley- Evans y St John (1998) al igual que Robinson lo había hecho antes (1991), utilizaron el término *practitioner* (profesional) en lugar del de profesor por entender que son variadas y diferentes las funciones que desarrolla más allá de la mera docencia. De acuerdo con estos autores, cinco las funciones clave del profesional del IFE:

- **El profesional de IFE como docente:** a diferencia del profesor de IG, el docente de IFE no es el “*primer knower*”; en muchos casos, son los propios alumnos los que saben más sobre el contenido de la materia en sí. Esta situación afecta de forma indirecta a la metodología empleada en el aula, de manera que se torna más comunicativa. El docente de IFE necesita contar con grandes dosis de

flexibilidad, estar en posición de escuchar a sus alumnos, y sobre todo interesarse por la disciplina o actividad profesional de los alumnos implicados. Debe estar preparado para cambiar de táctica en un momento dado durante la clase y tener en cuenta lo que pueda surgir, para pensar y responder rápidamente ante los acontecimientos. En definitiva debe estar dispuesto a asumir ciertos riesgos en lo referente a su docencia. Ese sería su éxito según Dudley-Evans y St John (1998:14).

- **El Profesional de IFE como diseñador de cursos y materiales:** Ya hemos expuesto cómo el profesor de IFE de planificar su asignatura, entre lo que se incluye la disponibilidad de los materiales que vaya a utilizar. Como veremos en el Capítulo II, es muy difícil hacer uso de un libro de texto específico sin tener que añadir otros materiales que lo suplementen o substituyan. La cuestión es que no siempre podemos contar con materiales suplementarios publicados por las editoriales, o bien esos materiales tampoco se adecuan a las necesidades de los alumnos, por lo que es el propio profesor de IFE el que debe adaptarlos o elaborarlos, asegurándose de la efectividad de estos al aplicarlos a la docencia en el aula. Trabajo este que se torna realmente dificultoso cuando hablamos de profesores nobeles en el campo de la docencia en general o del IFE en particular. Ya Swales⁴⁵ (1980) apuntó que

The role of materials writer has become such a desirable characteristic of the ESP teacher in the eye of employers that there is a danger that the advantages of publishes material are ignored even when that material is suitable for a given situation. The point is often well made that there is a danger in ESP course and materials provision of constant “re-invention of the wheel”

⁴⁵ En Dudley-Evans y St John (1998:15)

- **El profesional del IFE como investigador:** todo docente de IFE debe de ser consciente de la necesidad de investigar en aspectos como son el género, la lengua, y las destrezas implicadas en el proceso de comunicación. Aquellos que realizan análisis de las necesidades, los que diseñan un curso, o los que elaboran materiales didácticos necesitan investigar para incorporar a estas actividades los hallazgos de la investigación. Por otro lado, necesitan sentirse seguros del trabajo que están realizando, para ello deben adentrarse más allá de análisis de las necesidades y realizar una observación lo más detallada posible de aquellas situaciones en las que sus alumnos utilizan determinadas destrezas, o identificar tipologías de textos.
- **El profesional del IFE como colaborador:** Consideramos de suma importancia la relación estrecha que, a nuestro juicio, se debe establecer entre el especialista en lingüística y el especialista en los contenidos de la materia (i.e. ingeniería mecánica). Se trata de un proceso de colaboración en el que el especialista, en nuestro ejemplo de ingeniería mecánica, revisa, comenta y asesora al especialista en lengua sobre los contenidos que este último ha preparado; es lo que se ha denominado *team-teaching*.
- **El profesional del IFE como evaluador:** su implicación en los procesos de evaluación abarca diferentes áreas como son la evaluación del alumnado, la evaluación de los cursos y, la evaluación de los materiales, aunque también debería abordar otros aspectos como son la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje, y la autoevaluación. Todos somos conscientes de lo supone la evaluación del alumnado, por lo que pasaremos ese punto por alto. En lo que respecta a la evaluación del diseño del curso y a la de los materiales, esta debería realizarse durante el curso, al final de este, y una vez haya acabado, de modo que, con el fin de asegurarnos de que todo aquello que habíamos planificado a cumplido con los objetivos previstos, o en caso contrario, poder realizar una modificación tanto en el syllabus como en la elección de los materiales que vayamos a utilizar en cursos posteriores.

Otro escollo con el que se topa el profesor de ESP es la necesidad de contar con material auténtico, por ejemplo textos, grabaciones, entrevistas, conferencias, informes, gráficos,..., que necesitarán ser adaptados y utilizados como materiales de aula, punto este que será tratado posteriormente. Aunque hoy en día, el acceso a Internet y las nuevas tecnologías han facilitado esta labor del profesorado en gran medida.

Anteriormente y hasta la gran revolución en el campo de la enseñanza de lenguas modernas con la publicación del *Council of Europe* (1975), y cuyo equipo de lingüistas, psicólogos, sociólogos, profesores, y pedagogos, dirigidos por Wilkins, abrió las puertas a dos puntos esenciales: a) la variedad de necesidades del alumnado, y b) el enfoque comunicativo (*Communicative Approach*)⁴⁶, se pensaba que sólo el educador era el poseedor de conocimientos dentro del aula, por lo que el alumno no tenía participación activa; su aprendizaje giraba en torno al educador. Suárez (1991), señalaba al respecto que la educación se consideraba como un proceso de transmisión de conocimientos y valores en el cual el docente era el sujeto de la enseñanza y el alumno su objeto. Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje era unidireccional: el único ser activo era el docente y el alumno era un ente pasivo al cual no se le permitía participar activamente en su propio aprendizaje. Sus pensamientos, sentimientos y emociones no tenían cabida en ninguna de las etapas del proceso sino que dependía exclusivamente del profesor. A partir de los 90, se llevaron a cabo una serie de cambios en todos los aspectos de la sociedad y, por consiguiente, se generaron cambios radicales en la función del educador dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Su actividad académica ya no se reduciría a dar clase sino que ésta constituiría una parte más de sus obligaciones.

⁴⁶ Enfoque en el que se concede máxima importancia a la interacción, como medio y como objetivo final en el aprendizaje de una lengua.

Suárez (1991), ratificaba, asimismo, que el profesor no ha de ser un transmisor de conocimientos sino que debe convertirse en un facilitador de experiencias que en este orden natural de aprendizaje del ser humano a) planifica el proceso de enseñanza, b) motiva exógenamente, c) colabora con el alumnado, plantea problemas, genera discusiones d) refuerza positivamente, y finalmente e) es capaz de evaluar a sus estudiantes y, paralelamente, evaluarse a sí mismo.

El alumno, por su parte, se convierte en un sujeto activo dentro del proceso educativo; un ser que se informa, piensa, consulta, crea, organiza, transforma, critica, discute, y planifica su propio aprendizaje, adquiriendo tras ese proceso la capacidad, con mayor o menor éxito, de autoevaluarse a su vez. Dentro de esta nueva concepción, el profesor ya no será el único que aporte información en el proceso enseñanza-aprendizaje, sino que el estudiante también puede enriquecerlo aportando sus propios conocimientos e ideas, para que el aprendizaje sea más efectivo y significativo. De esta manera, la función del docente será orientar y guiar explícita y deliberadamente todas las actividades de los estudiantes y crear las condiciones óptimas para que tal aprendizaje tenga lugar.

Las transformaciones en el campo educativo también tuvieron repercusiones en la enseñanza específica de lenguas extranjeras, especialmente en la enseñanza de la lengua inglesa, ya que esta lengua comienza a cobrar importancia a nivel mundial por ser la lengua de la ciencia y la tecnología originada en EE.UU. De ahí que, según O'Dwyer, (2006), el viejo ideal pedagógico del profesor como autoridad que transmite conocimientos a los alumnos comenzara a sustituirse por un enfoque más democrático, centrado en el alumno, en el que el profesor facilita actividades educativas y comunicativas a los estudiantes. En el inglés como segunda lengua, o como lengua extranjera, la noción del profesor como facilitador se considera más compatible con las necesidades y autonomía experimentadas por los estudiantes. Es importante mencionar aquí que, debido a la importancia del inglés como lengua común para la ciencia y la tecnología a nivel mundial, son muchas las personas que

requieren tener ciertos conocimientos de esta lengua para mantenerse actualizados en su campo de estudio o trabajo. Por lo tanto, todo profesional formado en cualquier disciplina científica o técnica necesita inexcusablemente desarrollar ciertas destrezas en inglés. Ya Hutchinson y Waters (1987) sostenían que éste era uno de los motivos que da origen a la aparición del concepto del ESP o IFE, pues se necesitaba dar respuesta a la enorme demanda, común a estudiantes y profesionales, que requerían el inglés en contextos y condiciones particulares, hecho este que venía quedando palpable desde finales de los 50.

En virtud de estas razones, según Padrón y Palencia (2004), en España, los especialistas en IFE han tratado de analizar en detalle las exigencias de los interesados en desarrollar habilidades y destrezas comunicativas en este área y se han visto en la obligación de tratar de definir el concepto de “Inglés con Fines Específicos” lo más claramente posible. Así es como Mackay (1976, citado por Robinson, 1980), aclaró que IFE significa la enseñanza del inglés, no como un fin en sí mismo, sino como un medio esencial para lograr una meta claramente identificable. En otras palabras, el inglés viene a ser considerado como un instrumento de trabajo para lograr un propósito específico. El término *Fines* se refiere, según Widdowson (1983), a los posibles usos prácticos que se le darán al idioma en el logro de los objetivos ocupacionales y académicos. Es decir, hablar del concepto de “Inglés con Fines Específicos” es hablar de enseñar inglés para un propósito concreto, en contextos particulares y bajo condiciones especiales.

De acuerdo con Schleppegrell (1991), el factor común en todos los cursos de IFE es que, generalmente, éstos están diseñados para adultos que poseen una razón en común, bien sea de trabajo o profesional para aprender inglés, un contexto concreto en el cual usarán esta lengua, un amplio conocimiento del contenido de su área específica de trabajo y estrategias de aprendizaje bien desarrolladas. Esto significa, sin duda alguna, que el estudiante trae a la clase de IFE a) una razón para

aprender inglés, b) un contexto para usar la lengua inglesa, c) conocimientos del campo profesional o vocacional, y d) ciertas destrezas de aprendizaje general.

De este modo, en un curso de IFE el alumno puede desarrollar específicamente una o varias de las destrezas básicas (escuchar/entender, hablar, leer y escribir) para lograr su objetivo. Por ejemplo, si un grupo de estudiantes necesita leer una serie de textos especializados, no disponibles en su lengua nativa, pero indispensables para su desarrollo profesional y/o académico, requerirá desarrollar la destreza receptiva de comprensión escrita para poder leer la información que se encuentra en esos textos, logrando, de esa manera, alcanzar el propósito por el cual quiere aprender inglés.

Este es el caso de los estudiantes, tanto de Grado como de Post-grado, en la mayoría de las universidades, los cuales necesitan desarrollar destrezas de lectura y comprensión de textos escritos en inglés, o bien, desarrollar sus destrezas comunicativas.

Las destrezas de escritura y comprensión de textos las vemos a menudo reflejadas en la necesidad que tienen nuestros alumnos de acercarse a bibliografía de consulta que, en un porcentaje elevadísimo de los casos, está escrita en lengua inglesa, sobre todo si nos ceñimos a áreas como la Medicina, la Biología o la Ingeniería, sólo por mencionar algunas. Pero qué duda cabe, que un gran número de nuestros egresados, van a necesitar en un futuro no muy lejano, hacer uso del resto de las destrezas comunicativas que les permitan desenvolverse en contextos profesionales en los que tendrán que hacer uso de esa *Lingua Franca* que es la lengua inglesa, hablamos de procesos de negociación, exposición de proyectos, asistencia a cursos o conferencias, etc. Sin embargo, para que el objetivo de que los alumnos alcancen fluidez y dominio de las destrezas comunicativas en su área de especialización, se requiere que los profesores IFE tengan una buena preparación

en este área de la enseñanza del inglés, reuniendo una serie de características que les permitan desenvolverse efectivamente en su labor educativa.

Este último aspecto, ha sido estudiado por diferentes investigadores (Robinson, 1980; Girard, 1986; Hutchinson y Waters, 1987; entre otros), quienes se han centrado en las habilidades, destrezas y preparación académica que deben poseer los profesores de lenguas en el desempeño de su labor educativa, especialmente los profesores IFE. De ahí que, la presente investigación se centre en el siguiente interrogante: ¿Posee el profesor IFE la formación académica adecuada y pertinente para escoger entre varios enfoques, métodos y técnicas, aquellos elementos que satisfagan las necesidades de un determinado grupo de estudiantes?

En este sentido, nuestro objetivo será determinar las características reales del profesor IFE en cuanto a su preparación y a la actuación docente que desempeña académicamente en comparación con las características ideales que debe poseer este actor en el proceso de enseñanza de una lengua extranjera.

En el campo de la Lingüística Aplicada son muchos los investigadores que han realizado estudios sobre las habilidades, destrezas y preparación académica que deben poseer los profesores de lenguas en el campo de enseñanza del inglés, especialmente los profesores de Inglés con Fines Específicos (IFE). Entre éstos, los más relevantes en mi opinión, se pueden citar los trabajos de Robinson, (1980); Hutchinson y Waters (1987); Girard,, (1986) y Anthony, (2006).

Los cursos de IFE, volviendo a Schleppegrell (1991), se desarrollan, o se deben desarrollar, a partir de un análisis de necesidades que identifica lo que los estudiantes requieren hacer en inglés (tareas), el contexto en el que usarán lengua (texto) y su nivel de conocimiento de la mismas. Esto significa que el diseño del curso está centrado en el alumnado y las actividades se encuentran enfocadas para

llevar a cabo tareas diseñadas que reflejen el uso real de la lengua inglesa fuera del aula.

El profesor se encuentra en disposición de seleccionar los materiales y actividades para moverse del texto a la tarea y enseñar la lengua en el contexto de esos textos y tareas. El propósito específico o el enfoque en el contenido ayuda a identificar piezas léxicas, ya sean simples, compuestas o complejas, y las variables sintácticas, los marcadores semánticos u otros componentes de la lengua , así como los contextos en los que todos ellos se barajan. En otras palabras, en los cursos de IFE no se utilizan tareas artificiales que enseñen vocabulario arbitrario y que ejerciten estructuras gramaticales fuera del contexto.

En este sentido, Hutchinson y Waters (1987), plantean que el rol del profesor IFE y el del profesor de inglés formado para enseñar inglés general difieren en gran medida, en cuanto a la función que desempeñan dentro del aula y en cuanto a la preparación y/o formación académica. Mientras el profesor de inglés general trabaja con un libro de texto diseñado y organizado en torno a tópicos, situaciones y funciones de interés general, los profesores IFE deben trabajar con tópicos, situaciones y funciones relacionados con el área específica de estudio o trabajo de los alumnos (Robinson, 1980), materiales estos que no siempre son medianamente fáciles de localizar y muy difíciles de crear. Tal es el caso del material relacionado con la preparación y formación en lengua inglesa de pilotos y controladores aéreos quienes deben trabajar sus destrezas comunicativas en el contexto de la aviación. Es casi imposible para el profesor hallar material auditivo real de una conversación entre pilotos en la cabina de vuelo o entre el piloto y el controlador aéreo desde la torre de control. Nunan (1988), a este respecto, sostiene que mientras algunos profesores son libres de diseñar sus propios programas de estudio, la mayoría de ellos son consumidores de los programas de otros colegas.

Como resultado de este último aspecto, Anthony (2006), mencionaba que muchos profesores de IFE se convierten en esclavos de los libros de texto editados que están disponibles en el mercado, y cuando no hay textos disponibles para una disciplina específica, se abocan a la enseñanza con cualquier texto, aun cuando no sean adecuados para ese fin, tema este que ha sido tratado en profundidad en el Capítulo II de nuestra investigación.

Por su parte, Salimbene (1983), nos advertía de que ningún texto preparado conseguiría satisfacer todas las necesidades comunicativas de los estudiantes dada la extraordinaria heterogeneidad de cada grupo. Tal advertencia implica que cada profesor tiene que convertirse en diseñador de programas, y de materiales ya que si se toma seriamente la premisa de desarrollar cursos de lenguas extranjeras según las necesidades de los alumnos, los profesores tendrían que adaptar, y reorganizar, o más drásticamente, cambiar los contenidos para que cubran el espectro de temas que su alumnado ha de trabajar, ya sea rebajando o aumentando el nivel de inglés utilizado. Los profesores a los que aludimos, tendrían que aprender a desarrollar materiales y ejercicios con textos auténticos con el propósito de construir estrategias comunicativas que satisfagan las necesidades de los estudiantes no sólo durante el periodo académico, sino también, y sobre todo, para ofrecerles ese conjunto de herramientas que les resultarán eminentemente útiles una vez que accedan al mundo laboral; nos referimos a las estrategias necesarias para llevar a cabo una negociación, la presentación de un nuevo hallazgo o la lectura de una comunicación en un ámbito internacional. Nada nuevo para algunos profesores que llevamos años trabajando en el campo del IFE, cuando éste se circunscribía prácticamente a la enseñanza de “Inglés Comercial” o “*English for Business*”, y al que posteriormente siguieron otros campos como la Medicina, Marketing, Derecho,... Aún en los años 80, encontrar cualquier material, por mínimo que fuera se convertía en una auténtica pesadilla en España. Es precisamente el Reino Unido el país dónde encontrar materiales en aprendizaje de los diferentes campos de IFEs

presenta mayor dificultad, ya que, un altísimo porcentaje de estudiantes que desean cursar carreras como Derecho Internacional, Medicina o Ingeniería son o bien nativos, o bien bilingües, procedentes de India, Pakistán, Sudáfrica, Ghana, etc. No así en EE.UU., país al cual llegan para cursar sus estudios un gran número de alumnado de países centro y sudamericanos, que raramente dominan la lengua inglesa.

Retomando a Hutchinson y Waters (1987), que a mi criterio se hace imprescindible volver a aludir, dada la relevancia de uno de los puntos clave del tema, y como consecuencia de mi tesis, el profesor IFE además de sus funciones normales como docente necesita estar preparado para repetimos: realizar análisis de necesidades, diseñar programas de estudio, así como también diseñar, adaptar y evaluar los materiales que han de utilizarse en el curso. En este mismo orden de ideas, años más tarde, Anthony (2006), argumentaba, de nuevo, que los profesores de esa época eran ya más conscientes de la importancia del análisis de necesidades para indagar en qué es, más exactamente, lo que los estudiantes precisan, y que en el pasado, los profesores, rara vez realizaban un análisis de necesidades, a pesar de saber que los estudiantes tenían un propósito específico para estudiar inglés. A pesar de las opiniones de Anthony, nosotros tenemos serias dudas al respecto, dudas que quedarán confirmadas o negadas tras el análisis del cuestionario presentado a los informantes.

Sobre estos planteamientos, Schleppegrell (1991), ya había expresado que un profesor que no fuese creativo no debería asumir una clase de IFE ya que el diseño de un curso o programa de IFE depende mucho de la creatividad del profesor. Nosotros, añadiríamos a las aseveraciones de Schleppegrell, que ningún docente debería serlo si no cuenta con grandes dosis de creatividad, no sólo los docentes de IFE.

Desde otra vertiente, entendemos también que el profesor de IFE necesita orientarse a sí mismo en la rama de la enseñanza del IFE que vaya a impartir (Medicina, Derecho, Industria, CC. De la Salud,...), porque en muchas ocasiones, estos docentes no han tenido formación para desarrollarse como tales. En resumen, el rol del profesor IFE es de adaptabilidad y flexibilidad.

Sobre este aspecto, Salimbene (1983), ya había señalado que los profesores enseñan como a ellos se les ha enseñado, opinión esta a la que nos sumamos y añadimos que no siempre ocurre así, a veces los profesores experimentan una reacción contraria a cómo ellos fueron enseñados cambiando por completo tanto la metodología de la docencia como su relación con el alumnado.

Salimbene (1983) apuntó además al hecho de que se hace necesaria una formación continua de los profesores con años de experiencia en la enseñanza de inglés como lengua extranjera; se trata de aquellos profesores quienes están acostumbrados a la seguridad del aula controlada por el profesor. Estos profesores a los que nos referimos, deberían aprender como cambiar su papel de eje central de la clase al papel de orientador y guía. Por lo tanto, creemos conveniente que se les debería enseñar no sólo el valor (tanto para ellos como para los estudiantes) de dejar a un lado ese papel eminentemente de control, sino también enseñarles técnicas para saber cómo hacerlo. Al profesor nuevo en IFE no le resultaría de gran dificultad compartir el control del aula con sus alumnos. Sin embargo, estos cambios sólo podrían lograrse cuando ambos, profesorado y alumnado, cambien su concepto del profesor como “alguien que enseña” y el estudiante como “alguien a quien se le enseña”.

A este respecto, ya Oxford (1990) había señalado que el nuevo papel del profesor implica desarrollarse como facilitador, guía, coordinador y diagnosticador. De igual manera, un nuevo proceso de enseñanza incluye, además, la identificación de las estrategias de aprendizaje que usan los alumnos, el entrenamiento de esas

estrategias y la ayuda que se les pueda brindar para que se hagan más independientes en su aprendizaje. Por otra parte, Schleppegrell (1991), también planteó que la variedad de contextos en los que ocurren los cursos de IFE significa que los profesores necesitan muchas destrezas tales como: ser capaces de analizar las necesidades de los alumnos, evaluar los niveles de competencia lingüística, establecer metas y objetivos, seleccionar y adaptar materiales, diseñar unidades didácticas, crear un ambiente de aprendizaje orientado al adulto y evaluar el progreso del estudiante.

Posteriormente para Dudley-Evans (1998), el verdadero profesor de IFE tiene que cumplir cinco funciones: profesor, colaborador, diseñador de cursos y proveedor de materiales, investigador, y evaluador. Es en el cumplimiento de las cuatro últimas funciones donde se presentan diferencias con el profesor de inglés general.

Es *colaborador* porque para satisfacer las necesidades específicas del alumnado y adoptar la metodología y las actividades de la disciplina que enseña, éste debe trabajar conjuntamente con especialistas del área, resaltando así el carácter eminentemente esencial de la interdisciplinariedad en la docencia, en el aprendizaje y en la investigación. El profesor debe, además, colaborar más de cerca con los estudiantes, quienes generalmente tienen más conocimientos del contenido especializado de la materia que el profesor mismo en la inmensa mayoría de los casos de las Universidades españolas. De tal guisa, el profesor es *diseñador de cursos y proveedor de materiales*, puesto que la mayoría de los profesores requieren diseñar sus propios cursos, convirtiéndose en autores, y suministrar materiales debido a que casi todos los libros de texto tienden a usar temas de disciplinas múltiples, haciendo que el material sea redundante y quizás confundiendo al estudiante sobre lo que es apropiado en el campo que se enseña. Por ello, los profesores de IFE no tienen otra alternativa que desarrollar materiales originales para sus casos concretos.

Es este último punto el que abre paso al papel de investigador del profesor al tener que aportar directamente al aula los materiales apropiados de acuerdo al área específica, debe realizar una investigación previa del área específica de docencia. El papel de evaluador, es quizás, el que más se ha descuidado a juzgar por la escasez de estudios publicados.

De todo lo anteriormente planteado se desprende que, para que el profesor IFE logre desempeñar todos los papeles que su labor educativa implica, debería tener un amplio conocimiento de diferentes teorías lingüísticas, enfoques metodológicos y métodos apropiados a un contexto o situación concreta, técnicas requeridas a tal efecto para que le permitan tomar decisiones adecuadas, es decir, debería ser ecléctico. De este modo argumentaba Girard (1986) que en la historia de la filosofía, el adjetivo ecléctico ha servido para referirse a una clase de filósofos que seleccionaba cualquier doctrina en particular para satisfacer las necesidades de la escuela. Por lo que eclecticismo se define, como la posibilidad de escoger de entre varios enfoques teóricos, métodos y técnicas aquellos elementos que satisfagan las necesidades de un determinado grupo de alumnos en un momento dado. Esta decisión debe tomarse a partir de un análisis serio y profundo de la situación, así como también de las técnicas y recursos disponibles.

Girard (1986), también consideró que el eclecticismo ofrece la ventaja de dar libertad al educador para seleccionar y construir su trabajo con la ayuda de la selección razonada de una serie de nociones que le puedan servir para alcanzar sus fines educativos. Por lo que, actualmente, el profesor de lenguas debería adoptar una actitud ecléctica hacia las teorías, enfoques, métodos y estrategias de enseñanza. Todo ello con el fin de ayudar, si es posible, lograr que sus estudiantes entiendan, internalicen y pongan en práctica la forma en que los patrones lingüísticos trabajan cuando se usan en la comunicación.

Con el fin de evitar posibles confusiones, quisiéramos realizar algunas aclaraciones sobre la terminología comúnmente utilizada tal como:

- **Estrategias** son los métodos que utilizamos para hacer algo. Cuando aprendemos algo también podemos elegir entre distintos métodos y sistemas de aprender. Dependiendo de lo que queramos aprender nos interesará utilizar unas estrategias y no otras. No existen estrategias buenas y malas en sí mismas, pero sí estrategias adecuadas o inadecuadas para un contexto determinado. Los resultados que obtenemos, lo bien o rápido que aprendemos dependen en gran medida de saber elegir la estrategia adecuada para cada tarea.
- **Técnica:** Modalidad de recurso didáctico de carácter metodológico, que, próximo a la actividad, ordena la actuación de enseñanza y aprendizaje. Concreta los principios de intervención educativa y las estrategias expositivas y de indagación. Entre ellas podemos distinguir técnicas para la determinación de ideas previas (cuestionarios, mapas cognitivos, representaciones plásticas, etc.) y técnicas para la adquisición de nuevos contenidos (exposición oral, debate y coloquio, análisis de textos, mapas conceptuales).
- **Método** es el procedimiento utilizado para alcanzar unos objetivos, el medio utilizado para llegar a un fin (método comunicativo, expositivo, silencioso, etc).
- **Didáctica:** conjunto de técnicas que facilitan el aprendizaje.
- **Enfoque educativo:** planteamiento, orientación, rumbo, sentido o perspectiva que el docente da al proceso de enseñanza-aprendizaje (modelo centrado en el profesor, modelo centrado en el alumno, y modelo centrado en el desempeño o desarrollo por competencias).
- **Metodología** es la puesta en práctica personal e individual que un profesor concreto utiliza basándose en un método.

A tono con los planteamientos anteriores, Batista et al. (2001), señalaban que una posición ecléctica debería ser la tendencia más actual para la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que permite que el profesor seleccione procedimientos,

técnicas y actividades de diferentes enfoques para integrarlos en un todo coherente puesto al servicio de la enseñanza de una segunda lengua. Ello requiere que el profesor posea un amplio conocimiento acerca de las diversas teorías, enfoques metodológicos ya existentes de los cuales pueda extraer los aspectos positivos que puedan ser aplicables a diversas situaciones de aprendizaje para satisfacer las necesidades concretas de un determinado grupo de estudiantes.

Otro punto de vista expone Ballester (2002) cuando señala que según el eclecticismo, los profesores de lenguas, específicamente de inglés, no necesitan estar atados al conductismo del psicólogo Skinner, o a la teoría del innatismo chomskiano. Existen suficientes razones para sospechar que tanto la formación de hábitos como la creatividad, base del *Creative Writing* tan en auge desde finales de los años 80 en Gran Bretaña y originado en EE UU a finales de los 70, trabajan juntas en el proceso de la adquisición y aprendizaje de la lengua.

Delmastro (2005), ya más cercano a nuestro momento, define eclecticismo como “la disposición a aceptar e incorporar de manera coherente al proceso de enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, metodologías, procedimientos y estrategias instruccionales derivadas de distintos enfoques, con el fin último de atender de forma más eficiente las necesidades individuales y colectivas que puedan surgir en un momento dado.”

Esta metodóloga además señala que, el eclecticismo surge debido a la necesidad que tienen los profesores de adaptar enfoques y métodos ya conocidos a realidades y condiciones particulares en el proceso enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua, así como también para buscar nuevas estrategias de trabajo que permitan satisfacer las diferencias individuales en estilos y estrategias de aprendizaje, estimular la interacción y promover aprendizajes significativos.

En resumen, la tendencia ecléctica no es un método, es más, define una actitud por parte del profesor de segunda lengua. Constituye la única respuesta

razonable al reto del día a día que se presenta en la mayoría de los ámbitos educativos en los que podemos toparnos con grupos de estudiantes con habilidades múltiples, en los cuales, cada alumno tiene una actitud personal hacia la lengua extranjera, además de su propia habilidad y motivación, su propia manera de aprender, olvidar o desaprender. No es trabajo exclusivo del didacta, del metodólogo, ni del diseñador de un libro de texto, decidir qué técnica de enseñanza debe utilizar el profesor en cada etapa del proceso educativo; esta tarea debe ser compartida, más bien, con el mismo profesor de acuerdo a las habilidades, necesidades e intereses de sus alumnos.

Quizás llegados a este punto, no resulta ocioso reiterar que los primeros análisis para caracterizar al profesor de lenguas extranjeras, no de segundas lenguas, fueron realizados por Salimbene (1983), quien mencionó que con el Enfoque Comunicativo, el rol del profesor como modelo al que hay que imitar deja de existir para dar paso al orientador y guía. Las clases no estarán ya basadas en las presentaciones orales del profesor y los estudiantes no seguirán considerándose totalmente dependientes del docente como proveedor de conocimientos.

Partiendo de este análisis panorámico y según el criterio de Ballester y Padrón (2005), criterio este con el que me identifico, entre las características ideales mínimas que un profesor IFE debería poseer se podrían enumerar las siguientes:

1ª. Poseer una preparación académica como Licenciado/Graduado en Lenguas Modernas, o en Filología, con preferencia Máster en enseñanza de lenguas extranjeras.

2ª. Ser conocedor de las diferentes teorías, enfoques y métodos lingüísticos para la enseñanza de lenguas modernas.

3ª. Diagnosticar las necesidades de cada grupo de estudiantes.

4ª. Tener criterio de selección del material de lectura de acuerdo a las necesidades lingüístico-académicas de los estudiantes.

5ª. Aunar el diseño de programas de estudio con la creatividad en los materiales y actividades que se utilizarán en cada curso.

6ª. Tener la habilidad para crear un ambiente de aprendizaje orientado bien a adultos jóvenes o a adultos mayores.

7ª. Ser un evaluador tanto de los programas y materiales de estudio como del progreso de sus alumnos, como desarrollar un juicio de autoevaluador.

8ª. Desempeñar un papel de mediador en el proceso enseñanza-aprendizaje y no el eje central, permitiendo a sus alumnos desempeñar un rol activo en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

9ª. Mantener continuamente una actitud de mejorar y desarrollar, con éxito, sus clases, con objeto de que sus alumnos adquieran y lleven a cabo diversas habilidades que satisfagan sus necesidades lingüísticas y de contenido disciplinar. (i.e. inglés con fines médicos, deberá no sólo contar con un contenido lingüístico, sino también con el contenido médico apropiado)

10ª. Poseer la habilidad de manejar situaciones determinadas en momentos concretos, poniendo en práctica técnicas y recursos, desarrollando la creatividad, que permitan lograr un mejor aprendizaje de la lengua.

A estas características ideales del profesor de IFE, nosotros añadimos las siguientes:

11ª. Estar en posesión de un conocimiento profundo de la lengua que va a impartir, en nuestro caso, lengua inglesa.

12ª. Conocer las teorías básicas psicológicas y sociológicas que le permitan aplicarlas a la enseñanza de lenguas extranjeras, dada la relevancia en materias como la Pragmática, la Psicolingüística o la Sociolingüística en los Másteres de Formación del Profesorado.

Nos permitimos, además, sugerir la necesidad que unos ciertos conocimientos de Neurolingüística tendría para dichos Másteres.

1.3.2. El desarrollo profesional del docente universitario.

Según expone Sánchez Núñez⁴⁷ (2009) cuando hablamos de formación del docente universitario estamos pensando en un profesor que se encuentra ya en pleno ejercicio profesional, por lo que sería conveniente y, quizá más apropiado, hablar de *desarrollo profesional*. La denominación de este ámbito de la carrera profesional del docente universitario tiene varias acepciones: perfeccionamiento del profesorado; formación continua; formación permanente del profesorado; entrenamiento, perfeccionamiento o formación durante el periodo de servicio (*in-service training*); reciclaje de los docentes, etc. De todas, la más general y por tanto la que más universalmente se está utilizando es la de *desarrollo profesional*, que se globaliza en él la formación pedagógica inicial y permanente del docente. El informe sobre La Formación del Profesor Universitario, que el Ministerio de Educación y Ciencia de España encargó a un equipo de expertos (MEC, 1992), definió el desarrollo profesional del docente universitario como:

“Cualquier intento sistemático de cambiar la práctica, creencias y conocimientos profesionales del docente universitario, hacia un propósito de mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión.

⁴⁷ Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681 -5653)

Este concepto incluye el diagnóstico de las necesidades actuales y futuras de una organización y sus miembros, y el desarrollo de programas y actividades para la satisfacción de estas necesidades” (p.35).

Algunos aspectos importantes que debemos resaltar a partir de esta contextualización son:

- El cambio tanto en el ámbito pedagógico y profesional, como en el personal y social del profesor universitario.
- El objetivo final es la mejora de la calidad docente, investigadora y de gestión, es decir de las tres funciones principales del profesor universitario.
- Se pretende dar respuesta tanto a las necesidades individuales como a las de la propia organización.

Ello implica que, como dice Laffitte (1991), el concepto de desarrollo profesional es más amplio que el de formación permanente, entendido como un proceso planificado, de crecimiento y mejora, en relación con el propio conocimiento, con las actitudes hacia el trabajo, con la institución, y buscando la interrelación entre las necesidades de desarrollo personal y las de desarrollo institucional y social.

El desarrollo profesional es pues la construcción de la identidad profesional (Medina, 1998), que pretende el aumento de la satisfacción en el ejercicio de la profesión a través de una mayor comprensión y mejora de la competencia profesional. Debe, por tanto, estar relacionado con el desarrollo de la organización

universitaria, considerándose así, como señalan Good y Wilburn (1989), en el sentido más holístico posible.

El desarrollo profesional conforma la vida profesional de los docentes, y la formación es un elemento importante que la integra. Por ello, la formación es una parte de este desarrollo profesional, que está integrado además por otros factores como: la carrera docente, el status profesional, el sistema retributivo, el clima laboral, o en el contexto laboral. Es en este contexto laboral, como ámbito formativo, donde nos centraremos al hablar del desarrollo profesional del docente universitario.

La formación del profesor universitario se ve dificultada en su normal desarrollo por ciertos problemas que podemos agrupar en dos grandes bloques: institucionales y propios del mismo profesorado (Sánchez, 2005).

A. Entre los obstáculos **institucionales** podemos citar los siguientes:

- La universidad se está mercantilizando, por lo que todos los cambios van dirigidos a aspectos de tipo administrativo o técnico, con escasa incidencia en el desarrollo profesional del docente (Benedito, Ferrer y Ferreres, 1995).
- Hay una cierta insensibilidad administrativa con respecto a la calidad de la enseñanza, ya que ésta es poco rentable políticamente al no tener signos tan visibles como otros indicadores de éxito más fácilmente cuantificables (Santos, 1993).
- La escasa implicación institucional de la universidad en la formación pedagógica de sus profesionales, al no considerar esta formación como parte de sus prioridades.
- El sistema universitario favorece más la investigación que la docencia, de esta forma las actividades pedagógicas tienen escaso valor en la selección y promoción del docente.

- La excesiva carga lectiva que tiene el profesorado, sobre todo el profesor que inicia su carrera docente, y la falta de flexibilidad organizativa, lo cual hace que apenas tengan tiempo para la formación.
- La todavía masificación, aunque cada vez menos, de las aulas universitarias que dificultan una práctica reflexiva y una atención más individualizada al alumno, junto con la precariedad de medios didácticos.

B. Con respecto a los obstáculos motivados por **los propios profesores** podemos mencionar los siguientes:

- El individualismo y el aislamiento, como característica de ejercicio profesional del docente universitario, dificulta la investigación compartida y las actividades de mejora personal e institucional, que necesitan cooperación y coordinación.
- La resistencia al cambio debido, entre otras cuestiones, a: a) la fuerte uniformización de los métodos didácticos; b) la inexistencia de una formación inicial bien fundamentada en la importancia de la innovación educativa; c) una enseñanza más centrada en planteamientos teóricos que en procesos de intervención. Ello lleva a que cualquier intento de mejora se enfoque desde una perspectiva de mayor especialización en el campo disciplinar.
- La lealtad de los docentes a su profesión y no al ámbito donde la ejercen, lo que Benedito, Ferrer y Ferreres (1995), denominan "el problema de la discrecionalidad", olvidándose en ocasiones de sus clientes (los alumnos) y de la organización.
- La inexistente motivación del profesorado para su mejora docente.

Todos los obstáculos y problemas expuestos los podríamos compendiar en la falta de motivación del docente universitario para su mejora profesional, falta de incentivos tanto intrínsecos como extrínsecos.

Dean (1991) señaló que los profesores pueden sentirse motivados por diversos factores: el desarrollo y aprendizaje de los alumnos; el entusiasmo por su disciplina; el reconocimiento, interés, elogio y aliento; la oportunidad de colaborar; la oportunidad de tener responsabilidad; el desafío sobre la destreza profesional; la inspiración de los colegas; las perspectivas profesionales.

La mayoría de estos factores apuntados por Dean los podemos considerar como *incentivaciones intrínsecas*. A través de ellos se puede apreciar que la reputación y la autoestima del profesor contribuyen de forma sobresaliente a dicha motivación. Sin embargo, no son auténticos estímulos para el docente universitario.

A estas motivaciones intrínsecas le podemos añadir el "clima laboral", entendido como el conjunto de estímulos que actúan sobre la persona en su lugar de trabajo, y que afectan tanto a las relaciones interpersonales como a la conducta en la organización (González Tirados, 1991). En este sentido, la colaboración entre colegas, en un ambiente de interacción y comunicación constante, es un apoyo moral en el ejercicio docente. Por el contrario, el aislamiento hace que sus acciones formativas las realice casi siempre por iniciativa individual, encontrándose luego ciertos obstáculos en su Departamento a la hora de llevar a la práctica transformaciones sobre la enseñanza. Hay que incluir los problemas que se encuentran en el aula, producto de la apatía y la resistencia al cambio de los alumnos, sobre todo si estas innovaciones le ocasionan mayor trabajo y les afecta a lo que verdaderamente les importa, que son las calificaciones.

Las *incentivaciones extrínsecas* hacen referencia a los estímulos económicos y profesionales. Entre ellos podemos citar: un sistema de retribución económica

adecuado en relación con la productividad, tanto en la labor docente como investigadora; el reconocimiento de la tarea docente en los sistemas de contratación y promoción del profesorado; la implantación de programas formativos institucionales que posibiliten el desarrollo profesional; el diseño de proyectos comunes que fomenten la colaboración y el sentimiento de equipo; la dotación de recursos suficientes para el ejercicio de la profesión; el apoyo institucional a las iniciativas de los profesores; las exigencias legales que regularicen la formación docente universitaria; etc.

Murray (1993) globaliza tanto las incentivaciones intrínsecas como extrínsecas, al afirmar que en la estrategia para aplicar una conducta de mejora en la docencia, ha de tomarse en consideración tanto la motivación intrínseca del profesor como la extrínseca, la cual se genera a partir de un sistema de incentivos externos entre los que están el facilitarle su proceso formativo. Esto es debido a que la mayoría de los profesores valoran la docencia y se sienten incentivados cuando lo hacen bien, por lo que es necesario prepararles para ello (Rodríguez Espinar, 1994).

La mayoría de los profesores se sienten incentivados cuando desempeñan eficazmente su tarea; por ello, es necesario que, entre estas motivaciones, esté el facilitarles planes de acciones formativas que contribuyan a su desarrollo profesional.

En los últimos años ha crecido el interés y la formación por mejorar la calidad de la educación y, por consiguiente, la formación pedagógica de los docentes universitarios. Esta necesaria formación en docencia universitaria es debida, entre otros factores, a (Imbernón, 2000):

- El cambio de perspectiva y tiempo. Cambios tanto desde el ámbito psicopedagógico como social (escolarización y acceso cultural masivo, auge de nuevas tecnologías de la información y la comunicación...).

- El cambio de los alumnos. La realidad social y cultural del alumnado es muy diferente; las repercusiones de los nuevos sistemas educativos y sociales configuran un nuevo tipo de alumnado.
- El cambio profesional del profesorado y de la universidad. Las estructuras internas universitarias y las exigencias sociales al profesorado han ido variando como consecuencia de la extensión y expansión del conocimiento y las políticas gubernamentales.
- La formación como un importante factor de entender la incertidumbre y el cambio. La formación no sirve ya únicamente para actualizarse, sino como un elemento intrínseco en las profesiones para interpretar y comprender ese cambio constante.

La importancia de este desarrollo profesional surge de la necesidad de mejorar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la docencia de los profesores universitarios motivado por los cambios sociales constantes que exigen el desarrollo de unos planes de estudio actualizados, flexibles y homologados con otros países.

Esta formación del docente universitario se basará en criterios pedagógicos y estrategias de acción, que deberán superar determinadas tensiones (Davini, 1995):

- Tensión entre la **teoría** y la **práctica**. Se trata de reconocer la práctica educativa como objeto de conocimiento, de una formación comprometida con la transformación de la acción.
- Tensión entre lo **objetivo** y lo **subjetivo**. Los problemas de la práctica dependen de los sujetos que los definen y los identifican como tales, a la vez que son comunicados y contrastados con la experiencia de otros sujetos u otras teorías explicativas.

- Tensión entre el **pensamiento** y la **acción**. Una pedagogía centrada en el estudio de la práctica y en el ejercicio de la acción reflexiva que conduzca a que los docentes a ejercer un control racional de las situaciones didácticas.
- Tensión entre el **individuo** y el **grupo**. El aprendizaje es un resultado individual y la formación de los docentes necesita del desarrollo de estrategias grupales, en las cuales los sujetos discutan y analicen las situaciones de enseñanza, propiciándose los trabajos colectivos y los espacios de aprendizajes comunes y del conocimiento compartido.
- Tensión entre la **reflexión** y las **acciones inmediatas**. Se trata de integrar la reflexión y las acciones que orienten el análisis y los criterios de actuación docente, y permita al profesor decidir entre alternativas y comprobar resultados.
- Tensión entre los **docentes** y los **estudiantes** como personas adultas. El adulto considerado en constante evolución y cambio, no con un aprendizaje "terminal". Ello requiere una formación que potencie la autonomía, la toma de decisiones, el pensamiento crítico, el manejo de diversas fuentes de información, y estrategias de acción que tengan en cuenta la diversidad de sujetos y contextos culturales.

La concepción de la formación continua se debate en torno a una serie de dilemas que podemos aplicar al desarrollo profesional del docente universitario (Peiró, 1998):

- El dilema entre la formación como "desarrollo personal" y la formación como "mejora en el ejercicio del puesto de trabajo".
- El dilema entre la formación como "inversión" y la formación como "coste".
- El dilema entre la formación basada en la "oferta" y la formación basada en la "demanda" (en función de las propias necesidades).
- El dilema entre la formación como "estabilidad en el empleo" y la formación como "inestabilidad o rotación en el empleo".

Según la opción que se tome en un tipo u otro de formación, así serán los destinatarios, las estrategias, las técnicas, y las expectativas que se deriven de la misma.

Este desarrollo profesional de la acción formativa en el ámbito universitario debe fundamentarse en una serie de principios como marco referencial de su política de actuación. Para elaborar estos principios, regresemos al trabajo de Benedito (1991) sobre la formación permanente del profesor universitario, refrendado posteriormente en el ya citado Informe del MEC (1992):

1. La necesidad de diseñar políticas de formación y desarrollo profesional universitario que establezcan las grandes directrices de mejora de la enseñanza y de la formación del profesorado. Estas directrices deben ser amplias y flexibles, deben contextualizarse en cada realidad, actuando sobre las personas y los contextos (Imbernón, 2000), atendiendo a sus necesidades específicas y autonomía de acción, junto con un fuerte soporte institucional.
2. La creación de un clima institucional positivo hacia la calidad de la universidad, en general, y la formación del profesorado, en particular a través de estrategias de sensibilización y motivación dirigidas a los docentes, mejorando sus condiciones de trabajo y dando la valoración deseada a la docencia universitaria.
3. La formación ha de centrarse en la práctica profesional, desarrollándose actitudes de reflexión y crítica respecto a su propia enseñanza. La investigación en la acción sobre la docencia sería la mejor fórmula de formación.
4. El departamento debe considerarse como el eje vertebrador de la formación del profesorado, teniendo en cuenta sus necesidades y

características, tanto del propio departamento como del profesorado, potenciándose, de tal manera, la colaboración entre colegas y el trabajo en equipo.

5. La formación ha de surgir básicamente de la iniciativa del profesorado. De ahí que el perfeccionamiento docente tiene que tener un carácter voluntario, promovido por el convencimiento de la necesidad formativa y la efectividad de las condiciones que se programen.
6. Toda propuesta de formación debería contar con la previa aceptación del profesorado, mediante un proceso de sensibilización y participación en el diseño de la misma.
7. Se ha de dar prioridad a las iniciativas grupales frente a las individuales para fomentar el carácter colegiado de la formación.
8. La potenciación de la evaluación y autoevaluación formativa sobre la actuación docente puede ser un elemento básico para el desarrollo profesional, para la innovación y el cambio.
9. Se han de crear, o potenciar, Centros y Servicios de ayuda y asesoramiento en el marco de la Universidad para contribuir a detectar las necesidades del docente universitario, organizar institucionalmente la formación del profesorado, propiciar la formación de los Departamentos, ser escenario de intercambios de experiencias y debates y difundir las experiencias e iniciativas de formación, con una finalidad no sólo informativa sino también motivadora hacia los otros profesionales.
10. Las acciones de formación del profesorado universitario deberían inscribirse en el marco de planes y programas institucionales de mejora

de la oferta educativa, planes estén muy en consonancia con las demandas en el contexto donde se vayan a desarrollar.

La formación tendrá interés siempre que se adapte a las necesidades de los propios profesores.

Una de las estrategias más efectiva para iniciar e impulsar este proceso de reestructuración es servirse de aquellos profesores que muestren la disposición y la actitud necesarias para trabajar con nuevos métodos educativos, y que posean cierta reputación científica y académica en el ámbito de la propia universidad. De esta forma, se propiciará el desarrollo de un liderazgo comprometido con la docencia, ya intuido hace años, (Ferrerres, 1996), donde se impliquen los equipos directivos universitarios en fomentar la importancia de la docencia y, por tanto, la formación de los profesionales universitarios.

Así mismo otros autores como Benedito, Ferrer y Ferreres, (1995) sugerían que este desarrollo profesional de los docentes universitarios se debería guiar a través de las siguientes orientaciones:

1. *Orientación profesional.* Se centra en la capacitación para todas las funciones del docente universitario.
2. *Orientación personal.* Se basa en el cambio de actitudes individuales y de la conducta personal del docente para mejorar el aprendizaje de los alumnos a través de la mejora de la enseñanza.
3. *Orientación colaborativa.* La capacitación didáctica del profesor se llevaría a cabo mediante el intercambio de experiencias y la información y participación en proyectos de innovación educativa.
4. *Orientación reformadora.* Su propósito es utilizar los programas de desarrollo profesional como estrategia para motivar a los profesores universitarios hacia la mejora de la práctica educativa.

A estas orientaciones, Mingorance (1993), ya había propuesto añadir la de la *orientación administrativa del desarrollo profesional* muy relacionada con la orientación profesional; lo que se denominó *Carrera Docente* (Rodríguez López, 1997), es decir, tal y como lo entendieron Martínez, Gros y Romañá (1998), un proceso de aprendizaje que se realiza en varios estadios de la vida y que combina el rol docente con otros, como son: atención y orientación al estudiante a lo largo de la carrera; promoción de proyectos de innovación y calidad docente; optimización de recursos en el diseño y desarrollo de planes de estudio; gestión económica y laboral; gestión académica-administrativa; relaciones internacionales; gestión de convenios relativos a las actividades prácticas y practicum de los estudiantes.

Bell (Bell y Day, 1991) describió tres formas de desarrollo profesional:

1. *individualista o personal*, en la que el profesor actúa más o menos aislado, identificando, priorizando y buscando respuestas a sus necesidades;
2. de *carácter grupal*, en donde los profesores actúan como grupo pero desde la iniciativa individual;
3. de *carácter institucional*, extendida a toda la institución y en la que los profesores plantean el análisis de necesidades, la priorización de estas y la toma de decisiones como respuesta, y lo realizan de forma colegiada, como institución.

Esta última forma de desarrollo profesional expone un trabajo colaborativo entendido como un espacio de reciprocidad, aportación y superación compartida (Medina y Domínguez, 1995). En este sentido, la participación aislada de profesores en programas generales de formación suele tener muy escasa incidencia en la enseñanza de la institución en la que trabajan, al permanecer casi inalterables el resto de las variables que condicionan la calidad de la enseñanza. Las acciones de formación orientadas a colectivos más amplios de una misma institución, suelen tener una incidencia mayor que las individuales (Aparicio y González, 1994).

1.3.3. Universidad europea y lengua franca.

Según los datos publicados por la oficina estadística comunitaria, Eurostat, en Abril de 2009, España quedó como el tercer país de la Unión Europea (UE), tras Hungría y Portugal, con mayor porcentaje de adultos (un 46,6%) que no sabe hablar ninguna lengua extranjera. El informe divulgado por Eurostat recoge datos del año 2007 sobre la percepción que poseen los adultos de sus competencias lingüísticas y el aprendizaje de idiomas durante la Educación Secundaria en los entonces veintisiete países que conforman la UE. Todos los estados miembros de los veintinueve países de los que se disponían datos, excepto Rumanía, Malta, Holanda, Luxemburgo, Irlanda y Dinamarca, el porcentaje de ciudadanos que admite no conocer ningún idioma extranjero se cifra en el 36,2%.

En España, este índice asciende hasta el 46,6 %, a fecha de 2007, sólo superado por Portugal con un 51,3%, y Hungría, con un 74,8%. En el extremo contrario se sitúan países como Lituania, donde sólo el 2,5% de los alumnos no habla ningún idioma extranjero; Suecia, con un 5%; y Letonia, con un 5,1%. Por su parte, Francia, con el 41,2%, Italia, con el 38,6%, el Reino Unido, con 35,1%, o Alemania, con el 28,6%, registran tasas intermedias. En cuanto a las personas que creen dominar una lengua extranjera, la media comunitaria se ubica en el 36,2%.

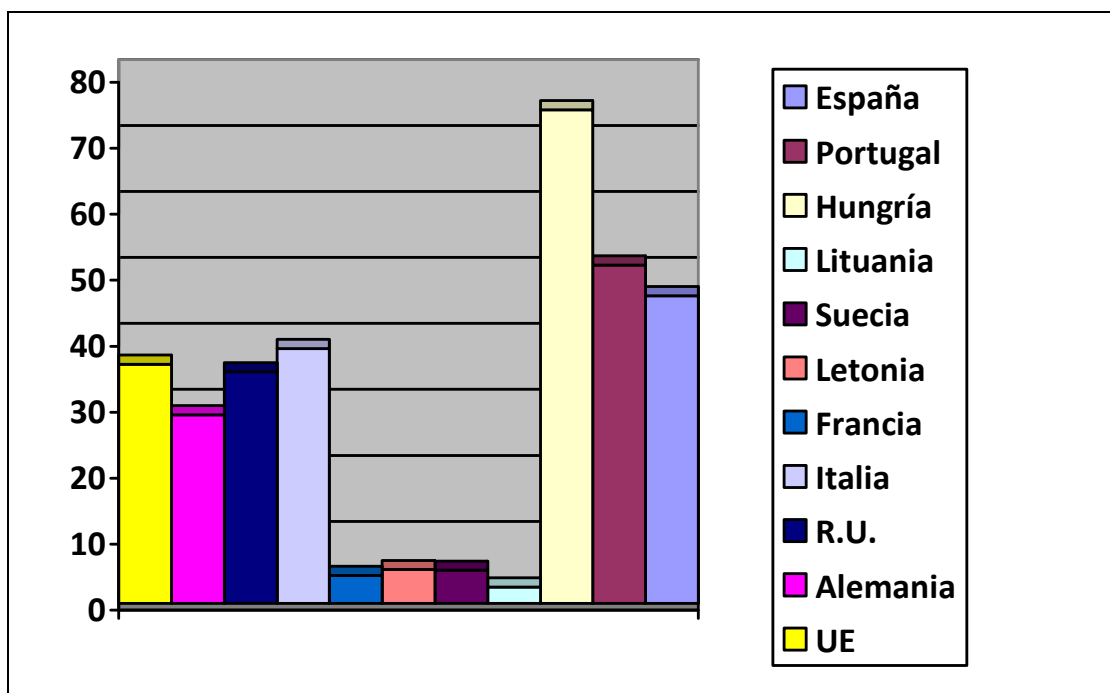


Figura 5: Adultos que no hablan ninguna lengua extranjera en %.

Si nos centramos en el caso de dos lenguas extranjeras o más, la media de los países de la UE desciende hasta el 28,1%, porcentaje mucho más acusado en España, donde el conocimiento de una segunda lengua asciende al 17,9%, teniendo en cuenta que en España contamos con tres lenguas co-oficiales junto al castellano.

Los ciudadanos procedentes de países nórdicos, bálticos⁴⁸ o de Eslovenia son los que, con mucha diferencia con respecto a sus socios, parecen manejar más lenguas extranjeras. El porcentaje de adultos que conoce dos lengua foráneas o más aumenta hasta el 71,8% en Eslovenia, el 67,9% en Finlandia, el 66,1% en Lituania, el 54,9% en Letonia, el 55,9 en Estonia o el 50,4% en Suecia.

⁴⁸ En los tres países bálticos, ruso es la segunda lengua, pero era esencial manejarse en ella para acceder a un puesto de trabajo.

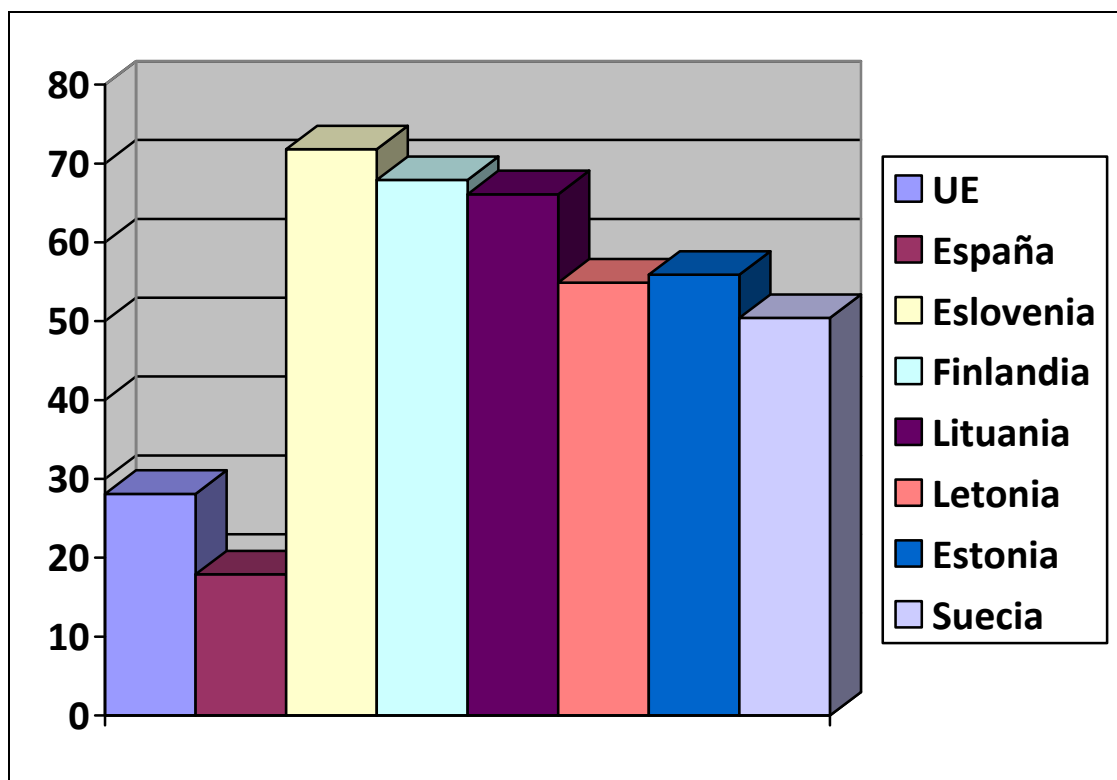


Figura 6: conocimiento de una segunda lengua en Europa en %.

Con respecto al aprendizaje de lenguas extranjeras durante la Educación Secundaria, España se distingue por el alto porcentaje de alumnos que sólo estudian una lengua en ese periodo, el doble que la media de la UE, y el bajo número de jóvenes que estudian al menos dos lenguas, en comparación con los otros países.

Es decir, mientras que en países como Francia, la República Checa, Holanda, Luxemburgo, Finlandia, Estonia, Letonia, Lituania, Rumanía, Suecia, Eslovaquia o Eslovenia más de un 90% de los escolares aprenden dos lenguas extranjeras en Secundaria⁴⁹, en España esta cifra se reduce drásticamente hasta un 28,3%. No obstante, este porcentaje se desploma aún más en el Reino Unido con un 6,1%, o

⁴⁹ En Islandia, es obligatorio el aprendizaje de tres lenguas desde Educación Infantil: Islandés, danés e inglés.

en Grecia, con el 6,9%. Un caso aparte lo constituye Suiza con sus 26 cantones en donde los porcentajes de las cuatro lenguas oficiales habladas son los siguientes: el alemán, con un 63,7% de usuarios, es la lengua mayoritaria, seguida del francés con un 20,4%, el italiano con un 6,5% y finalmente el romanche, que sólo es hablado por el 0,5% de la población suiza.

Por otro lado, Bélgica tiene tres idiomas oficiales, que son por orden de población hablante nativo en Bélgica: neerlandés (o flamenco) 59%, francés 40%, y alemán 1%, además de un número de las lenguas minoritarias no oficiales que también se hablan.

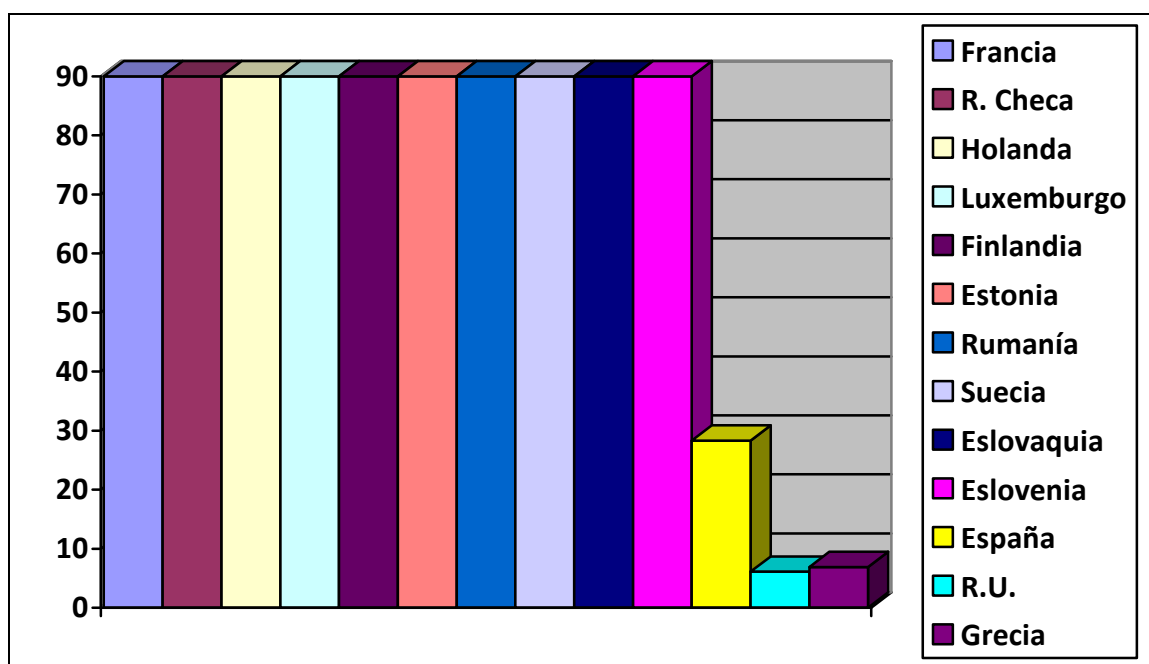


Figura 7: Alumnos que aprenden un segundo idioma en Secundaria en Europa en %.

La lengua inglesa es, por abrumadora mayoría, la lengua extranjera más estudiada, mientras que en Irlanda y en el Reino Unido, la segunda lengua más

escogida es el francés (32,72%). Son también estos dos países los que registran un mayor número de estudiantes que no estudian ninguna otra lengua en Secundaria, un 51,4% en el Reino Unido y un 18,8% en Irlanda, porcentajes estos mucho más altos que en el caso de sus socios europeos. De hecho, es España, con un 3,9% de estudiantes en Secundaria que no trabajan con ninguna lengua extranjera, el país con el porcentaje más alto después de los dos anteriores.

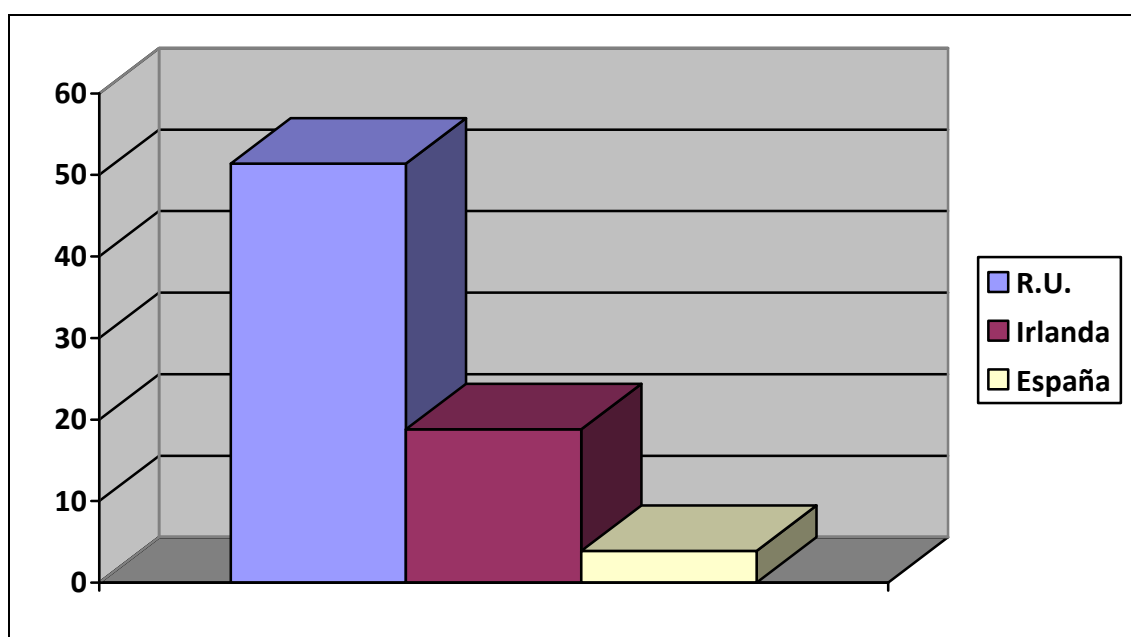


Figura 8: Alumno que no estudian ninguna lengua en Secundaria en %.

Si transferimos todos estos datos al ámbito universitario europeo, las primeras preguntas que nos surgen son: *¿En qué lengua puede estudiar un español en Polonia?, ¿Y un polaco en España?, ¿Y un alemán en Suecia?, ¿Y un francés en Lituania?* La riqueza de lenguas de la UE juega en contra de la materialización del espacio común europeo de universidades que persigue, como uno de los objetivos más relevantes, fomentar la movilidad entre estudiantes. No resulta, por tanto, descabellado preguntarse: *¿En qué lengua van a estudiar esos alumnos para poder*

entender los contenidos de ingeniería, historia del arte o sociología? Parece evidente, a la luz de los resultados, que este apartado exigiría una tesis por sí sólo.

Como veremos en el Capítulo II, el inglés se establece como lengua franca, aunque ya lo había hecho entre el mundo empresarial o en el de la investigación, no exento de dificultades a medio-largo plazo.

En primer lugar, la movilidad implica que los países receptores inviertan en la formación, no sólo de sus propios ciudadanos, sino también de aquellos estudiantes extranjeros que, en muchos casos (como el de España o Alemania) las tasas de matrícula no cubren, ni mínimamente, lo que en realidad cuestan sus estudios. En consecuencia, ese estado receptor estaría costeando la formación de su población de los países vecinos sin recibir nada a cambio. Un tema que, por el momento, no han previsto los estados. En segundo lugar, la oferta de títulos en lengua inglesa, sobre todo los grados, es aún muy baja, especialmente en los países del sur de la UE.

Ésta es la situación de partida con la que se encontraba la UE a tres meses de empezar oficialmente a implantarse, en 2010, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), suscrito por 47 países tras la Declaración de Bolonia en 1999, y, a día de hoy, los gobiernos, incluido el español, no se han planteado impulsar políticas y medidas para sortear esos escollos.

En opinión de Juan Gimeno, Rector de la UNED y, ex Presidente de la Comisión de Relaciones Internacionales de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), la movilidad total para estudiar la carrera de Grado va a seguir siendo un hecho excepcional durante muchos años, con la que sólo contarán universidades de mucho prestigio y en titulaciones puntuales. Apunta a la potenciación del modelo tipo Erasmus, en los que los alumnos vayan a estudiar algún curso a otro país de la UE, a la potenciación de las dobles titulaciones de varias universidades y a los acuerdos entre centros.

Sobre este respecto, y tras el Seminario celebrado en Bruselas en diciembre de 2009 sobre las estrategias que debe adoptar la UE acerca de la política lingüística en la universidad, se debaten varias cuestiones: cómo compatibilizar la promoción de una lengua franca para fomentar la movilidad con lograr que los alumnos salgan bien preparados aprendiendo en una lengua extranjera; hasta qué punto pueden resentirse las lenguas y culturas de una política lingüística universitaria que mire demasiado al mercado, y como deben de compatibilizarse estas políticas con las que promueven la diversidad y el multilingüismo europeo.

Por otro lado, la prestigiosa revista británica de educación superior, *Times Higher Education*, ha dedicado a este tema recientemente dos amplios artículos: un artículo se titula “The language of competition”; el otro es un editorial titulado “Everyone is talking the talk”, en donde se expone que el aumento del uso de la lengua inglesa en la educación superior a través de Europa puede costar al Reino Unido su ventaja competitiva vital.

Para el Rector de la UNED, es evidente que el inglés será la lengua franca de la universidad europea, además del hecho de que la oferta británica no cubre la demanda que hay de estudios en inglés, y la absorben los países escandinavos u Holanda, por ejemplo, que cuentan tradicionalmente con más estudios en inglés. Desde el punto de vista del Rector, España goza de una gran ventaja por el atractivo del español, entre otros motivos menos académicos, y la gran demanda de Erasmus que llegan a nuestras aulas, muy superiores a los demás países. La iniciativa de potenciar la lengua inglesa en las universidades españolas existe, pero carece del suficiente impulso y su desarrollo es lento. Cabe recordar que, en España, las personas que hablan y entienden inglés, tienen ventajas inmensas en, por ejemplo, las Filologías Inglesas de las diferentes universidades, en nuestra opinión, otro factor por el que muchas asignaturas se imparten en español en las propias Filologías. Los Ministros de Educación y Ciencia e Innovación de los países de la UE insisten en la internacionalización, pero haría falta una mayor concreción en las

políticas que habría que poner en marcha para hacerla realidad. Santiago Íñiguez de Onzoño, Rector de IE Universidad y Decano de *IE Business School*, opina que “cabría aprovechar esta oportunidad [de la globalización] para crear ‘hubs’ universitarios en España, aprovechando su atractivo como centro de estudios, en línea con las iniciativas de Reino Unido o Singapur.”(2009:192). Las dos alternativas que Íñiguez de Onzoño propone son el desarrollo de escala o, alternativamente, la búsqueda de la diferenciación, para llevar a cabo la mencionada internalización, entendida esta en términos de su orientación hacia el mercado global. Un desarrollo internacional más profundo incluiría contar con una proporción significativa de alumnos y docentes internacionales, la existencia de acuerdos e intercambios con otras universidades, incluidas dobles titulaciones, el desarrollo de programas en otros países e incluso la apertura de centros o campus en el extranjero. En lo concerniente a la diferenciación, qué duda cabe que las universidades tendrán que buscar nuevas fuentes de identificación que las diferencien, y resalten su propuesta de valor académica, investigadora y docente. Íñiguez de Onzoño destaca tres grandes áreas de diferenciación: a) Programas, claustro de profesores y departamentos en áreas distintivas que conlleve una mayor especialización de las universidades y así realizar una oferta competitiva; b) especialización en determinados segmentos de la población estudiantil (la generalidad son alumnos que acaban de abandonar las aulas de Secundaria), programas dirigidos a la población adulta, o especialización en metodologías de enseñanza o recursos tecnológicos como la enseñanza on-line; y c) el desarrollo de una experiencia de aprendizaje singular, basada en la localización, las tradiciones de la universidad, o sus prácticas académicas y colegiales, que, al modo de Oxford o Cambridge, exceda la mera transmisión de conocimientos. (2009:198-9)

Uno de los próximos retos es la realización de una oferta realista y rentable a la creciente demanda, procedente sobre todo de los países del norte de la Unión. Sólo como referencia, si se analizan los estudios de Grado y Postgrado que ofrecen

en inglés las 100 mejores universidades de Europa no británicas, según el ranking del *QS Times Higher Education* (el de referencia junto al de la Universidad de Shanghai), el resultado es que ese centenar imparten sólo 34 títulos de Grado en inglés y 60 Postgrados. Son datos del curso 2008/09, basados en el último ranking del *QS Times*, realizado en 2008. Entre esas 100, había cuatro españolas: Universidad de Barcelona, Autónoma de Madrid, Autónoma de Barcelona y Complutense de Madrid. Ninguna de ellas en ese año ofrecía algún título de Grado totalmente en inglés, aunque sí un Máster, según el análisis de la oferta pública que realizó entonces la IE Universidad, un centro del Instituto de Empresa.

Dos cursos académicos después, la situación ha avanzado algo. Por ejemplo, la Universidad Autónoma de Barcelona tiene un Grado completo en inglés de Dirección Hotelera, y la Complutense ha empezado un grado de Psicología también íntegramente en inglés. En cuanto a los Másteres, gran parte de las universidades españolas tienen ya algunos en esta lengua franca en las más diversas disciplinas.

Otras universidades más modernas, como la Universidad Carlos III, ya nacieron contemplando la lengua inglesa. Este centro en concreto, fue pionero en impartir títulos en esa lengua. Ahora tiene dos Grados completos y otros nueve bilingües. En el curso 2010/11, implantaron otros dos títulos de Grado en Ingeniería. Álvaro Escribano, Vicerrector de Relaciones Internacionales de la Universidad Carlos III, opina que ofrecer títulos en lengua inglesa favorece al español porque atrae a extranjeros a estudiar a España que, de paso, quieren aprender castellano. En nuestra opinión, es también muy beneficiosa para aquellos alumnos españoles que quieran terminar su carrera en otro país europeo y, además aprender una tercera lengua.

Por su parte, el vicerrector de Coordinación de la *IE University* (Instituto de Empresa), Juan Luis Martínez, apuesta por la oferta en inglés como algo imprescindible, para lo que sostiene dos razones clave, por un lado, la formación

universitaria del siglo XXI o es internacional, o no es universitaria, y, por otro, todas las universidades necesitan cada vez más acudir a un nicho grande de alumnos para que sea rentable, y para eso, la oferta español-inglés es imprescindible. Considera que una apuesta por ofrecer títulos en inglés implica que se busquen parámetros de calidad, un mercado de profesores con una cualificación complementaria que permita contar con docentes excelentes que, por ejemplo, impartan clase en un país asiático porque pueden hacerlo en inglés, pero no en español.

El rector de la UNED está potenciando traer profesores de otros países coincidiendo con el hecho de que el propio Espacio Europeo de Educación Superior impulsa el dominio de una lengua extranjera, mayoritariamente inglés. España tiene, por tanto, el reto de preparar docentes con dominio de la lengua inglesa, de mejorar el de aquellos que ya, en diferentes niveles, se manejan en ella, así como mantener activo el dominio de la lengua inglesa de parte del profesorado. Mientras tanto, parece necesario que las administraciones reconozcan seriamente que deben poner en marcha políticas que aseguren que los profesores que puedan llegar a impartir docencia en inglés en una carrera tengan apoyo para ello. Esto requiere una formación en técnicas específicas, como puede ser el *Content and Language Integrated Learning*⁵⁰ (CLIL), enfocadas a enseñar a aquellos profesores que están impartiendo o van a impartir las clases en lengua inglesa.

En el ámbito de la investigación, la lengua inglesa es, desde hace tiempo, la lengua de referencia internacional. El Presidente del Comité de Política Científica y Tecnológica de la OCDE, Luis Sanz-Méndez, que dirige, además, el Instituto de Políticas y Bienes Públicos del CSIC, asegura que el análisis de esta situación debemos centrarlo en las tres dimensiones de la universidad: 1) la formación de los alumnos, 2) la investigación avanzada y, 3) la transferencia de conocimientos al

⁵⁰ La traducción en español: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE).

sector productivo. En 1989 se leyó en inglés la primera tesis doctoral⁵¹ en España. Inmediatamente después se leyeron y defendieron también en CC Biológicas, Económicas, Físicas o CC. Sociales. Desde entonces, se leen unas 7.000 al año en lengua inglesa.

Otro aspecto que nos afecta en la Universidad Pública española, quizá el primero en importancia, que influye en la movilidad del alumnado, es la financiación. *¿Quién va a pagar realmente los estudios de los alumnos que se trasladen de su país?* Recordemos que las becas que reciben los alumnos Erasmus tardan mucho tiempo en cobrarse y los alumnos deben adelantar los gastos de su propia economía familiar; algo que no favorece en nada a aquellos alumnos de familias con economías más bajas, ya que no pueden plantearse solicitar una beca Erasmus o Sicue por no poder adelantar los gastos que éstas implican.

No en todos los países el Estado subvenciona por igual las titulaciones universitarias. En España, las tasas y matrículas en las universidades públicas representan de media el 12% de las subvenciones corrientes y la subvención media por estudiante es de 5.000 euros al año. Sin embargo, en los países anglosajones las matrículas representan el 35% de media de la subvención. En EE UU, por ejemplo, la subvención media anual por estudiante en algunos estados ronda los 20.000 euros por alumnos. Así, por ejemplo, hay alumnos que están dispuestos a pagar 25.000 euros por estudiar en una universidad británica, y otros que vienen a España porque les cuesta 900 euros y además aprenden español⁵². Sería deseable que se estableciera algún tipo de transferencia de prestación de servicios, para que los costes se vean compensados por el Estado correspondiente. Aparentemente nadie se ha planteado el coste que esto puede suponer si se disparan la movilidad de

⁵¹ Tesis promovida y dirigida por el Dr Félix Martín, del Departamento de Filología Inglesa II de la UCM.

⁵² Durante el curso 2009-10 , 239 estudiantes estadounidenses estudiaron en la UCM.

alumnos, ya que el entramado se complica más por el hecho de que cada país de la UE cuenta con un modelo distinto: bajas tasas y pocas becas, como en Polonia, altas tasas y muchas becas, como en Dinamarca.

En lo que al mercado laboral se refiere, la Comisión Europea ha comunicado que las empresas encuentran cada vez más dificultades para contratar personal cualificado con conocimientos distintos del inglés; que el desconocimiento de idiomas es el obstáculo mayor para la movilidad laboral, cifrada en un exiguo 2% en la UE; y que Europa corre el riesgo de perder la guerra de las competencias, ya que las economías emergentes, principalmente Asia y América Latina, están adquiriendo rápidamente los conocimientos lingüísticos y los necesarios para competir con éxito en los futuros mercados. Es evidente que las necesidades existen, pero también las carencias. En España, con un mercado laboral cada vez más anquilosado y con más de cuatro millones de parados, a fecha de hoy, las compañías que ofrecen empleo en nuestro país exigen el conocimiento de la lengua inglesa para casi cualquier puesto de trabajo, se vaya a utilizar o no. Existe un excedente de candidatos que se ha multiplicado por tres en el último año y medio; por eso las empresas les plantean más requerimientos. En la actualidad en la que vivimos, se exige contar con conocimientos de inglés en casi el 75% de las ofertas de trabajo de mandos intermedios y directivos, cuando anteriormente sólo resultaba un valor a tener en cuenta. Ahora lo que se valora es el manejo de una segunda lengua, sobre todo francés y alemán.

Cobra, por tanto, gran importancia la lengua inglesa a la hora de encontrar un empleo, sea del nivel y del sector que sea, no sólo entre los cargos más altos, sobre todo en momentos de crisis en los que por primera vez en España desde 1986, la emigración supera a la inmigración, con más de 40% de parados entre nuestros jóvenes titulados, y una fuga de cerebros hacia el resto de países de la

UE⁵³. Según datos ofrecidos por el diario *Publico*⁵⁴, “Europa y América acogen al 97% de la colonia nacional en el extranjero, con 602.178 y 1.049.465 personas, respectivamente. Por edades, hay una gran diferencia entre ambos continentes. Entre los mayores de 65 años, el 71,8% se encuentra en América y el 26,2% en Europa; mientras que entre los menores de 16 el reparto está más equilibrado: un 53,9%, en América, y un 41,1% en Europa”. Dominar la lengua inglesa incrementa un 44% las posibilidades del candidato, y ya se exige en más del 20% de las ofertas laborales. La lengua inglesa se ha convertido en el segundo requisito solicitado por las empresas, incluso por delante de la titulación académica. El motivo radica en el hecho de que la lengua de uso más universal está sobradamente implantada en las multinacionales, incluso por encima de la lengua local donde se ubican. Es el caso, por ejemplo, de Hewlett-Packard (HP) donde la mayoría de sus casi 8.000 empleados que trabajan en sus oficinas realizan sus comunicaciones en inglés, entre otras cosas porque cerca del 40% de ellos presta servicios fuera del territorio nacional.

El último informe del *Foro Empresarial sobre Multilingüismo* creado por la Comisión Europea señala que existe un cierto grado de autocomplacencia al considerar que la lengua inglesa es la única lengua necesaria para los negocios a escala internacional. Una cuarta parte de las pymes europeas deben mejorar su nivel de inglés, pero, según dicho informe, existe demanda de otras muchas lenguas, en este orden, francés, alemán, español, portugués, árabe, ruso, italiano, chino, polaco, y rumano.

De la misma forma, los centros educativos especializados en lenguas, como la Escuela Oficial de Idiomas (EOI), están viendo crecer el número de solicitudes de personas que se han quedado en paro y aprovechan su inactividad laboral y su indemnización para ganar competitividad estudiando lenguas, mayoritariamente la

⁵³ el portal de Internet de Eures oferta 18.538 puestos para "profesionales de la informática, ingeniería y ciencias nivel superior," y 10.680 para "técnicos y profesionales de Física y Química, ingeniería y afines" sólo en Alemania. *El País*, 30/01/2011

⁵⁴ Fecha del 28/04/2011

lengua inglesa, pero también otras. Las lenguas de mayor auge son árabe, chino, japonés y portugués. Su popularidad se deriva, en general, de que son las lenguas que se hablan en los países donde se prevé mayor crecimiento económico en los próximos años y, por tanto, mayores posibilidades de empleo. El mandarín es la lengua que más despunta, habiéndose duplicado en los últimos cuatro años las peticiones de esta lengua que ya se imparte en la EOI desde 1954. Por su parte, el ruso ha dado paso al polaco y al noruego. No así en el caso de otros centros reconocidos como *International House* (ih), el *Centro Superior de Idiomas Modernos* (CSIM) de la Universidad Complutense (UCM), o la Escuela Diplomática de Madrid. Los centros de *ih* ofrecen inglés, chino, francés, alemán y español, mientras que en el *CSIM* se imparten alemán, árabe, búlgaro, catalán, checo, chino, coreano, danés, eslovaco, euskera, finés, francés, gallego, griego, hindi, húngaro, inglés, italiano, japonés, neerlandés, noruego, persa, polaco, portugués, rumano, ruso, serbio y croata, sueco, swahili, turco, y yiddish. Por su parte, los alumnos de la Escuela Diplomática de Madrid deben cursar, obligatoriamente inglés y francés, disponiendo además de un abanico de lenguas optativas entre las que se encuentran alemán, ruso, árabe, japonés, chino, portugués e italiano.

La EOI de Madrid cuenta anualmente con alrededor de 10.000 alumnos, de los cuales unos 4.000 cursan inglés y los demás se reparten entre las veintiuna lenguas restantes que imparte: alemán, árabe, catalán, chino, danés, español, euskera, finés, francés, gallego, griego, húngaro, irlandés, italiano, japonés, neerlandés, polaco, portugués, rumano, ruso y sueco. El curso 2008/09, las solicitudes superaron las 16.000 y en el curso 2009/10 han sobrepasado las 19.000, un 18% más.

En este sentido, la *Oxford University Press* ha lanzado recientemente un método *on-line* de aprendizaje de la lengua inglesa, adecuado a las lagunas más habituales de los españoles, curso certificado por la universidad británica de Oxford y que espera contar con 40.000 alumnos en cuatro años.

1.3.4. Sobre la necesidad de formación en competencias lingüísticas

Es conocido por el mundo académico la apuesta realizada por el EEES por una sociedad del conocimiento que se ve enfatizada por el aprendizaje continuo, la colaboración en la construcción de conocimientos y experiencias, el uso intensivo de las TICs, y, entre otros, el dominio de la competencia lingüística e intercultural que permita a los egresados universitarios, no sólo la movilidad entre los diferentes países que forman la UE, sino también que les ayude en el desempeño de sus tareas profesionales en sus respectivos puestos de trabajo (Vez Jeremías: 2009)

Esta modernización del sistema educativo de la universidad, unido a la demanda social, tanto española como europea requiere unos cambios de obligada necesidad que afecten tanto a la formación como a la investigación, dentro del seno universitario, entendiendo que es una responsabilidad prioritaria de las universidades en general, y de la Universidad española en particular, que nuestros egresados alcancen una formación académica de calidad, acorde a las necesidades de su entorno profesional y del mercado laboral.

El nuevo contexto económico y social, y la inserción a un mercado laboral que evoluciona a gran velocidad, exigen a los universitarios españoles el desarrollo de competencias y habilidades que complementen su currículum con una formación reconocida en este tipo de capacidades.

El estudio sobre la demanda de competencias profesionales en los titulados de carreras universitarias, *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*, realizado por el Centro de Alto Rendimiento de Accenture (CAR) en colaboración con Universia, y presentado en Febrero de 2007, trata de identificar qué se entiende por competencias

profesionales y determinar las posibles desviaciones entre lo que las empresas valoran en sus procesos de selección, las habilidades que consideran tener los titulados recientes y la percepción que sobre este tipo de formación tiene el estamento académico.

El resultado fue un estudio que proporcionó una perspectiva general y también sectorial, con información relevante para la definición de la estrategia no sólo de los procesos de reclutamiento, selección y desarrollo, sino también para el establecimiento de una visión global de la gestión de personas a corto y medio plazo acorde con los parámetros del mercado laboral.

Dicho estudio define las competencias profesionales como “todo aquello que ayuda a hacer mejor tu trabajo, independientemente de cuál sea la disciplina técnica o el sector en el que te desenvuelves” o como “las habilidades necesarias para poder tener éxito en el trabajo”. (2007: 4)

Hoy en día, nadie parece poner en duda que la existencia de un mundo globalizado exige poseer la capacidad de comunicarse, y de comunicarse mejor, la apertura de fronteras, comprender otros contextos, entender y hacerse entender, no sólo lingüística sino también culturalmente. De entre estas capacidades existen dos factores que cobran especial relevancia:

- a) Ser competente en otra u otras dos lenguas, además de la propia o propias.
- b) Ser competente en la gestión de la interculturalidad.

Un gran paso en la definición de lo que es una “competencia” fue la aparición del *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCER). Desde entonces es imposible no tener en cuenta un enfoque comunicativo, por competencias, e integrador de lengua y cultura en el aprendizaje y enseñanza de lenguas.

“El uso de la lengua —que incluye el aprendizaje— comprende las acciones que realizan las personas que, como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de competencias, tanto generales como competencias comunicativas, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas que han de realizar”. (MCER 2001: p. 9)⁵⁵

A pesar de que el MCER define unos niveles comunes de referencia y una serie de competencias para los niveles C1-C2, que son los niveles a partir de los cuales se supone la capacidad de estudio universitario en el extranjero (o movilidad laboral), falta todavía una definición más precisa de estas competencias concretamente para el ámbito académico y el profesional. Y aunque desde su aparición se han empezado a diseñar currículums para idiomas con fines específicos, muchas universidades (y sobre todo la sociedad y la empresa) tienen aún una idea poco clara de los objetivos (“*learning outcomes*”) que deben alcanzar los estudiantes después de haber completado los programas de lengua que éstas ofrecen.

Para ello proponemos identificar, por un lado, las competencias necesarias en el ámbito académico de los estudios de Arquitectura e Ingeniería, objeto ambas titulaciones de nuestra investigación, y, por otro, las competencias lingüísticas necesarias para poder trabajar en un entorno laboral de estas áreas en una lengua extranjera.

⁵⁵ *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001. Versión española: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>

Para alcanzar unos criterios de calidad a nivel transnacional se debería realizar una investigación conjunta tanto en universidades como en empresas de europeos.

Los pasos a seguir podrían ser:

1. Identificar las necesidades de un sector específico (empresa)
2. Identificar las necesidades de las instituciones educativas que preparan para ese sector específico (escuelas técnicas, universitarias y facultades de Arquitecturas e Ingenierías).
3. Definir descriptores de competencias lingüísticas.
4. Elaborar programas de lengua (tanto para la universidad como para la empresa) adecuados a esas necesidades específicas sectoriales.

Nuestra posición a este respecto, y coincidiendo con la de Vez, Guillén Díaz y Glez. Piñeiro (2009), es la siguiente: las competencias lingüísticas y las competencias en interculturalidad son parte esencial y vinculante de toda competencia profesional en una sociedad caracterizada por la movilidad transnacional y la cultura del mestizaje; y las competencias profesionales son intrínsecas a la construcción y a un desarrollo dinámico del EEES. (Vez Jeremías, 2009:16)

La finalidad central del EEES es la relación universidad-empresa, es decir, facilitar a los egresados universitarios el acceso al mundo laboral europeo. Sin embargo, el nivel que muestran los recién licenciados es insatisfactorio según las empresas. Los estudiantes no consideran la formación en idiomas como una de las competencias clave, en contra de lo que opinamos docentes y empresas. En cuanto a los motivos percibidos por las empresas encuestadas sobre las carencias en competencias y habilidades se refiere a:

“unos métodos de enseñanza que tienen que favorecer más el autoaprendizaje, la participación y el desarrollo de habilidades profesionales clave como hablar en público, trabajar en equipo, tomar decisiones, o influenciar a los demás” (CAR & Universia, 2007: 5).

Desde esta perspectiva, la cual subscribimos en su totalidad, trataremos de formular una metodología de trabajo en el apartado 1.3.5 del Capítulo I y 2.8 del Capítulo II acorde a los principios planteados.

Una de las propuestas sugeridas por las empresas consultadas para la elaboración del Informe anteriormente mencionado es “fomentar el programa de intercambios internacionales y facilitar y exigir el aprendizaje de idiomas” (CAR & Universia, 2007:5), además denuncias hechos del tipo:

“es triste ver a chicos que llegan de la universidad y les cuesta hablar en público, no saben redactar un informe y tienen unas faltas de ortografía tremendas. Ha mejorado el manejo del ordenador, pero no el dominio del inglés que sigue igual que hace unos años” (CAR & Universia, 2007:4)

En el informe a la UNESCO⁵⁶ de la Comisión Internacional sobre la Educación para el s. XXI, se formulan una serie de propuestas sobre cuál debe ser el perfil internacional de los graduados y se propone que estos cuenten, entre otras capacidades, con conocimiento de lenguas extranjeras. No obstante, la posesión de todas las capacidades enumeradas en el anteriormente mencionado informe constituye el perfil ideal, dista mucho de ser evidente que la educación y la formación impartidas habitualmente en las instituciones de enseñanza superior puedan garantizar la adquisición de esas competencias. Según se desprende del

⁵⁶ Informe de la UNESCO a 1998, *La educación encierra un tesoro*, “Los cuatro pilares de la educación”.

propio Informe, hay motivos para que esto sea así, y entre ellos figura la carencia de recursos financieros y humanos, susceptibles de satisfacer las crecientes expectativas y demandas de los estudiantes, así como otro factor que quizás sea más importante aún: la falta de perspectivas e ideas necesarias para que cada una de esas instituciones desempeñe sus funciones en la sociedad venidera del siglo XXI, aportándole su contribución respectiva.

Cabe destacar el hecho de que a la importancia de las competencias profesionales en el ámbito del EEES se une así, la relevancia de la competencia en lenguas extranjeras y la de la interculturalidad, ambas competencias clave para la vida, y rasgos característicos de la identidad europea del ciudadano plurilingüe.

En relación con lo anteriormente expuesto, son igualmente reseñables los resultados del Informe Tuning, liderado por las Universidades Groningen y Deusto. Para la elaboración de dicho Informe se consultó a los empleadores y a los egresados (tanto diplomados como licenciados) de 105 instituciones; las cuestiones que se les formularon hacían referencia a aquellas competencias, evaluadas y ordenadas en un ranking por orden de importancia, con las que deberían contar los egresados universitarios. A continuación destacamos, del mencionado Informe, aquellas competencias directamente relacionadas con la capacitación lingüística:

- a) Habilidad para comunicarse con los no expertos.
- b) Capacidad de extraer y analizar información de distintas fuentes: análisis y síntesis.
- c) Comunicación oral y escrita de la lengua materna.
- d) Conocimientos de una segunda lengua.
- e) Capacidad de gestión de la información.

Resulta altamente reseñable el hecho de que de un total de 30 competencias listadas en el mencionado ranking, la competencia *Capacidad de extraer y analizar información de distintas fuentes: análisis y síntesis* se sitúa entre

las tres primeras, y la competencia *Comunicación oral y escrita de la lengua materna* entre las diez primeras. De este análisis se desprende la afirmación de que tanto empleadores como egresados valoran de manera similar las competencias referidas al ámbito lingüístico.

De igual modo, los resultados del Informe ELAN⁵⁷ de 2006, realizado en 29 Estados europeos, un 11% de las PYMES europeas, lo que equivale a 954.000 sociedades, pierden oportunidades y una media de 325.000 € al año, a causa de la carencia de conocimiento en lenguas extranjeras de sus empleados:

“... a significant amount of business is being lost as a result of lack of language skills. Across the sample of nearly 2000 businesses, 11% of respondents (195 SMEs) had lost a contract as a result of lack of language skills. Many were unable or unwilling to indicate the size of the contract lost, but 37 businesses had lost actual contracts which together were valued at between € 8 million and € 13.5 million. A further 54 businesses had lost potential contracts worth in total between €16.5 million and €25.3 million. At least 10 businesses had lost contracts worth over €1 million”. (ELAN, 2006:5)

La investigación realizada constaba de cinco puntos principales⁵⁸:

- Un resumen de un trabajo previo en el que se examinaba la relación existente entre destrezas lingüísticas, competencia cultural y exportación.
- Una encuesta realizada a casi 2000 Pymes exportadoras de 29 estados europeos (UE, AEE y los países candidatos) con el fin de recopilar datos sobre el uso de

⁵⁷ ELAN: *Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise.*

Disponible en:

⁵⁸ <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QE8oMjAO8zKJ:www.llas.ac.uk/news/2772+ELAN+european+language+analysis&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=es>

destrezas lingüísticas, competencias interculturales, la conciencia de las estrategias lingüísticas, la pérdida de negocios debido a la carencia de formación lingüística, las futuras intenciones de exportación y la planificación sobre requisitos de más destrezas lingüísticas.

- For each country, a review of the findings by five ‘influencers’ drawn from that country’s business, educational and political institutions, allowing a distillation of recommendations for action at local, regional, national and European level.
- A survey of thirty multinational companies to establish differences in perspective between them and SMEs in relation to language and intercultural skills in their business strategy.
- Macro-economic analysis of the SME survey data to provide indications of the economic impact of investment in language skills for exporters and at the level of the European economy.

Se calcula, en dicho Informe, que las lenguas que se necesitarán en un futuro son:

- Inglés (26%)
- Alemán (18%)
- Francés (13%)
- Ruso (12%)
- Español (7%)

En esta misma línea, el mencionado Informe pone énfasis en resaltar el hecho de que no es suficiente con hablar inglés para poder entrar en el mercado extranjero; así la lengua inglesa sirve como un primer acercamiento al cliente para posteriormente entrar en su contexto cultural con el fin de comprender mejor cómo piensan, su forma de hacer negocios, y para garantizar unos acuerdos duraderos tras ganarse, así, la confianza del cliente.

En el mismo orden de cosas y bajo el título “Las lenguas facilitan los negocios”, se celebró el 21 de septiembre de 2007 en Bruselas la Conferencia sobre Empresas, Lenguas y Competencias Interculturales, en la que se debatió sobre la cuestión de las lenguas como competencia para Europa. En dicha conferencia estuvieron representadas Cámaras de Comercio, organizaciones comerciales, y el sector educativo, entre otros, siendo el punto fuerte de debate cómo utilizar las lenguas para aprovechar al máximo la interacción entre capacidades individuales y mercado laboral. En palabras de Étienne Davignon, Ministro Honorario de Bélgica, Presidente del Foro Empresarial y ex-vicepresidente de la Comisión Europea, en el Prólogo al Informe *Las lenguas facilitan los negocios*⁵⁹, creado en 2008 por la Comisión Europea:

“En una Unión en la que se valora la diversidad, una *lingua franca* no basta para satisfacer todas las necesidades de comunicación. Las lenguas son la clave de las culturas que representan. El multilingüismo potencia la apertura y la tolerancia, pero, además, también abrirá puertas a nuevos mercados y nuevas oportunidades empresariales” (2008:4).

En la misma dirección, Cataluña elabora su ELAN.cat⁶⁰ sobre las necesidades multilingües de esta Comunidad. Aquí, el gobierno ha apostado por la tercera lengua como requisito en las universidades (después del catalán y el castellano). En 2008 presentaba a la comunidad universitaria catalana el Informe *Estudi sobre les mesures adequades per aconseguir una millor integració i presència de la llengua anglesa en l'activitat acadèmica del sistema universitari català*, en el que se recogían trece medidas con el fin de que los estudiantes adquieran los conocimientos de inglés necesarios para poder desarrollar su

⁵⁹ Disponible en: http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/davignon_es.pdf

⁶⁰ Se presentó públicamente en los cursos de otoño del CUIIM PB-Centre Ernet Lluch, en octubre de 2008. Disponible en http://www.uoc.edu/portal/_resources/CA/documents/agenda/Multilinguisme_CUIMPB.pdf

futura actividad profesional. Asimismo, se resalta la conveniencia de que la lengua inglesa cuente con presencia en materias de contenido no lingüístico hasta llegar a un 10% de dichas materias. Para llevar esto a cabo a través del Plan de Multilingüismo, cuenta con un presupuesto de 31 millones de euros en tres años.

De modo similar, Andalucía cuenta con un Plan de Fomento del Plurilingüismo, y en muchas otras universidades españolas, como el caso de la Universidad Carlos III de Madrid, la oferta de titulaciones ofrecidas en lengua inglesa va en aumento.

Por último, el Informe del Grupo de Alto Nivel sobre Multilingüismo⁶¹ de la Comisión Europea presentado en 2007, pone de manifiesto la necesidad de promocionar el bilingüismo pasivo, la gestión de los conflictos lingüísticos y la importancia del multilingüismo en empresas y administraciones públicas. Sus recomendaciones son las siguientes:

- La Comisión Europea debe fomentar la creación de redes o plataformas regionales de educación y empresa, y su conexión a escala europea. Para ello debe poner en marcha un proyecto o diversos proyectos concebidos para abordar problemas como las finalidades y los objetivos de las redes regionales, las formas de crearlas, quién formará parte de ellas y cuáles serán sus métodos de trabajo. Debe prestarse especial atención al valor añadido de la colaboración europea, con sus objetivos y actividades.
- La Comisión Europea debe apoyar una investigación o un estudio sobre la forma de aprovechar y desarrollar los recursos lingüísticos disponibles en las comunidades inmigrantes con el objetivo específico de ayudar al esfuerzo exportador de las empresas.
- La Comisión Europea debe explorar otras oportunidades para utilizar el Fondo Social Europeo y los Fondos Estructurales y de Cohesión para apoyar la enseñanza de lenguas, a fin de aumentar las posibilidades de empleo y los resultados económicos.

⁶¹ Disponible en <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/multireporten.pdf>

- La Comisión Europea (si es posible en cooperación con el Parlamento y el Consejo) debe desarrollar una etiqueta europea que se conceda a las PYMES que logren éxitos de exportación mediante una gestión ejemplar de la lengua y la cultura, incluido el desarrollo eficaz del personal.
- Debe llevarse a cabo una investigación sobre la relación entre competencia plurilingüe y creatividad.

Leonard Orban⁶², Comisario europeo responsable del multilingüismo en la Comisión Europea, resaltó en 2007, durante el discurso ofrecido en una visita realizada a Barcelona en el mes de noviembre, que los jóvenes deben aprender lenguas extranjeras para mejorar las oportunidades de empleo.

Resulta igualmente interesante el proyecto “El Profesional Flexible en la Sociedad del Conocimiento: Nuevas Exigencias en la Educación Superior en Europa” (REFLEX), financiado por el VI Programa Marco de la UE, desarrollado en España por la ANECA en colaboración con el Centro de Estudios en Gestión de la Educación Superior de la UPV (CEGES)⁶³, proyecto en el que en numerosas ocasiones se alude a las competencias lingüísticas que deben tener los estudiantes y egresados.

Por otro lado, es también conocido que, en el Consejo Europeo extraordinario que se celebró en Lisboa los días 23 y 24 de marzo de 2000⁶⁴, se propuso la revisión completa del sistema educativo europeo y el establecimiento de garantías de acceso de todos los ciudadanos a la formación permanente.

La desaceleración económica que está padeciendo la UE, especialmente en lo concerniente al mercado laboral, está resultando en un debilitamiento de los Estados miembros en su posición mundial, en particular en lo concerniente a las demandas

⁶² Cartera de Multilingüismo, de pleno derecho, creado el 1 de enero de 2007 a fin de reflejar su dimensión política en la UE por su importancia para aspectos tales como la educación inicial, el aprendizaje permanente, la competitividad económica, y el empleo.

⁶³ Información disponible en http://www.aneca.es/estudios/estu_reflex.asp

⁶⁴ Consultar http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm

formativas del mercado laboral, y los procesos y resultados de los estudios universitarios. Es por ello que resulta más necesario que nunca el desarrollo de las competencias comunicativas en lenguas y en interculturalidad, necesarias para el desempeño de las tareas profesionales, objeto de la actual y creciente demanda en el mercado laboral, tanto para los egresados como para los profesionales ya en activo.

Leonard Orban habla de “actuar localmente”, entendiéndolo como el hecho de, por un lado, prestar atención a las directrices de la UE y, por otro lado, prestárselo también a las necesidades de los ciudadanos de cada Estado miembro, en materia lingüística.

En la Conferencia sobre “Empresas, lenguas y competencias interculturales”, celebrada en septiembre de 2007, Orban habló de “lenguas y empresas” y “del mundo de los negocios y del mundo de la educación”, incidiendo en la necesidad de actualizar las universidades y, por otro, estrechar las relaciones de estas con el mundo laboral, especialmente en lo que a las competencias comunicativas en lenguas y a la interculturalidad se refiere.

En la últimas décadas se ha manifestado y desarrollado un interés por parte de la UE, la OCDE, y la UNESCO, relativo a los Sistemas de Educación y Formación, así como al papel decisivo que juegan las universidades en la Europa del Conocimiento, en particular en la relación al mercado del trabajo.

Por tanto, podemos afirmar sin miedo a equivocarnos, que existe una estrecha relación entre Educación Superior—Formación Permanente—Competencia Lingüística—Mercado Laboral; de este modo, tras una Educación Superior de calidad respaldado por la Formación Permanente, apoyado en la mejora de las Competencias Lingüísticas, permitirá a los ciudadanos adquirir los conocimientos necesarios para participar como ciudadanos activos en la sociedad de la información y el mercado laboral para que se produzca un aumento de la empleabilidad. Es evidente que esta formación no puede arrancar de la Educación Superior, sino que debe hacerse de manera constante y progresiva, desde la Educación Infantil.

A juicio de Vez Jeremías (2009:26) existe una brecha en lo que a conocimiento de lenguas se refiere, entre titulados universitarios, empresas, y responsables universitarios; esto significa que los titulados no consideran que la competencia en lenguas sea una competencia básica, mientras que las empresas y los gestores universitarios lo consideran clave tanto para el acceso del trabajo como para el desarrollo del mismo. Este hecho fue ampliamente constatable por esta investigadora durante la ya mencionada Conferencia Internacional DECOWE.

Esta afirmación, no obstante, nos llama poderosamente la atención, especialmente en lo que a los responsables universitarios se refiere; si como Vez Jeremías (2006) afirma, y nosotros así lo creemos, los responsables universitarios si son conscientes de la imperante necesidad del desarrollo de las competencias en lenguas, nosotros volvemos a hacernos eco de una de las preguntas que han dado lugar al desarrollo de esta tesis: “¿por qué no se imparte la asignatura de lengua extranjera (inglés) de forma obligatoria en todos los estudios universitarios?, por qué, a veces, ni siquiera aparece en la relación de materias que se pueden cursar?”.

Es necesario, basándonos en todo lo anteriormente expuesto, que las Instituciones de Educación Superior se replanteen la necesidad y urgencia de llevar a cabo un plan de política lingüística⁶⁵ coherente que haga frente a las necesidades de desarrollar unas competencias lingüísticas e interculturales tanto a nivel académico como profesional, de modo que los egresados puedan enfrentarse con seguridad y firmeza a los nuevos retos que el mercado laboral en el seno de la UE impone.

⁶⁵ Aspectos tratados en la Conferencia celebrada en 2001 en la Freie Universität de Berlín (28-30 junio): Multilingüisme et nouveaux environnements éducatifs, con motivo del Año Europeo de las Lenguas. El documento sobre política lingüística se puede consultar en <http://www.fu-berlin.de/elc/docs/pollingFRLong.pdf>

Conclusiones al capítulo

El interés por potenciar el aprendizaje de lenguas extranjeras ha sido constante por parte de las autoridades, no sólo educativas, de la Unión Europea dada la especial contribución de esta competencia a la cohesión social y a la prosperidad económica de sus ciudadanos. Desde la Declaración de Bolonia y la propuesta de creación de un Espacio Europeo de Educación Superior dicho interés ha trascendido al mundo universitario. El capítulo revisa las principales declaraciones e iniciativas para el fomento de una formación universitaria multilingüe que rodean al Proceso de Bolonia. Finalmente, se recogen las principales conclusiones sobre el estado actual de la cuestión en las instituciones educativas españolas y algunas propuestas de aplicación para alcanzar la convergencia del tópico estudiado en el EEES, que fija el año 2010 como fecha de implantación.

La aplicación de estos principios requiere una modificación importante de las estructuras organizativas de la Universidad y de las estructuras cognitivas del profesorado universitario, puesto que la mejora de la docencia universitaria no depende sólo de la metodología didáctica que se utilice, sino también de la implicación institucional de la universidad y del colectivo docente (Imbernón, 2000). La universidad deberá concebir la formación del profesorado como un factor prioritario, centrado en las decisiones de su política universitaria e integrado en el conjunto de las actividades de profesionalización del profesorado. No nos pasa desapercibido el desánimo causado en el profesorado universitario, y por ende su formación continua, debido a la crisis, lo que se traduce en a) falta de recursos, b) disminución salarial, c) caída de las becas Sócrates de movilidad del profesorado, d) carencia de pagos (caso de las pruebas de selectividad 2010, y las de mayores de 25 años). Por su parte, el colectivo docente debe asumir una mayor implicación en procesos de reflexión e investigación sobre los efectos de la docencia universitaria,

para comprender mejor las prácticas docentes y las situaciones de enseñanza, aprendiendo a trabajar de forma colaborativa, elaborando proyectos de formación e innovación educativa. El facilitar espacios para la reflexión y participación es una función importante de la formación en docencia universitaria. Por ello, es básico la creación o potenciación de Centros y Servicios de ayuda y asesoramiento psicopedagógico en la misma Universidad.

En un intento de compendiar los aspectos más importantes expuestos hasta ahora y que definen el desarrollo profesional, podemos decir que el desarrollo profesional:

- Debe basarse en un proceso continuo que se desarrolla durante toda la vida profesional y no se puede entender como actividades aisladas ineficaces.
- Debe estar basado en la mejora profesional, que se apoye en las necesidades prácticas que tienen los docentes.
- Debe desarrollarse mediante la participación tanto en el diseño de la innovación como en la toma de decisiones para el trabajo profesional.
- Debe sustentarse en un proceso de construcción profesional (Mingorance, 1993) que a través de los descubrimientos de soluciones sobre la problemática de la enseñanza, el docente va desarrollando destrezas cognitivas y metacognitivas que le permiten la valoración de su trabajo profesional.

Este desarrollo profesional del docente universitario se apoyará en cuatro pilares básicos (Zuber-Skerritt, 1992): la mejora de la calidad de la enseñanza, el rendimiento interno y externo de la universidad, la dirección de programas y los vínculos con el mundo empresarial. Estos procesos se desarrollarán siempre y cuando se superen ciertos obstáculos, entre los que se encuentran:

- La falta de una cultura de formación y mejora de la docencia.

- La deficiente valoración de la función docente universitaria por parte, incluso, de la propia institución.
- La escasa o nula implicación de los Departamentos en la formación de sus profesores.
- La inexistente utilización de la evaluación del profesorado; en cuanto a la autoevaluación es imposible de conocer, no es empíricamente demostrable. Ambas serían herramientas básicas para desarrollar procesos de mejora e innovación educativa.
- La insuficiente potenciación, o en su caso la ausencia, de Centros y Servicios de ayuda y asesoramiento psicopedagógico en el marco de la propia Universidad.

En definitiva, es necesario la creación de un marco que regule la verdadera carrera docente universitaria, en donde la formación psicopedagógica del profesorado tenga una posición relevante, y en el que se propicie un cambio de actitudes del profesor universitario, que le conduzca a sentir la necesidad de una continua mejora de la actividad docente en su desarrollo profesional. No encontramos desatinado la propuesta de una regulación en el sistema de contratación del profesorado al estilo del Reino Unido o de EEUU, países en los que la renovación de los contratos del profesorado en general, y del universitario en particular, dependen de su buen hacer continuo y de los logros obtenidos. Mención aparte requiere la aún imperante endogamia dentro de los departamentos de las universidades en dónde podemos observar cómo becarios, casi recién licenciados, ostentan plazas en los departamentos por el mero hecho de ser becarios del mismo, frente a la posibilidad de contar con profesorado bien cualificado y con considerable experiencia docente e investigadora, pero externos al departamento en cuestión. En el caso que nos ocupa, el de los profesores de IFE, no resulta menos asombroso el hecho de que en algunas facultades no se les considere para ocupar las nuevas y

escasas plazas que se crean dentro de los departamentos, por el mero hecho de que no resultan de interés para los propios colegas lingüistas.

CAPITULO II: El Diseño Curricular en el Área del IFE/ESP.

“We are all special purpose teachers and
special purpose learners”

*Prof. Christopher N. Candlin
Macquarie University
Sydney*

Introducción al Capítulo.

Actualmente nadie pone en duda la importancia del inglés como *lingua franca* para la comunicación internacional. Además de los numerosos países cuya lengua primera es el Inglés, esta lengua se habla como segunda lengua en buena parte de otros, pertenecientes a la Commonwealth, y como lengua extranjera se

estudia en el sistema escolar de prácticamente todo el mundo⁶⁶. En este contexto, los profesionales y académicos de cualquier disciplina necesitan aprender Inglés para acceder a la información necesaria para desenvolverse en sus respectivos trabajos y para comunicarse con colegas de otros lugares. Esta necesidad explica fácilmente el florecimiento, ya desde la década de los 60 (Barber, 1962; Herbert 1965; Swales, 1988), de los estudios sobre lenguas para Fines específicos (*Languages for Specific Purposes* o *LSP*), y más especialmente los trabajos de Inglés para Fines Específicos (Dudley y St John, 1998).

A partir de la Segunda Guerra Mundial y de acuerdo con el progreso científico, técnico y económico, con Estados Unidos a la cabeza, las relaciones internacionales se intensificaron convirtiendo el inglés como el medio de comunicación más habitual. Es de obligado deber mencionar tres hechos insólitos a este respecto: 1) la *Revista Científica* francesa de mayor prestigio en el área científica, editada por el Instituto Pasteur, emitió un comunicado con fecha 10 de Noviembre de 1977, en el que se exigía que los autores científicos enviaran sus artículos en lengua inglesa, independientemente de hacerlo también en francés; 2) las Escuelas Diplomáticas de todos los países, y con ellos los Embajadores, Cónsules, y Agregados Culturales, y Militares, impusieron el 1 de Septiembre de 1966, una criba lingüística mediante un examen escrito y oral en lengua inglesa, sin cuya superación, no se permitía el acceso a ninguna Escuela Diplomática, postergando la lengua francesa, que había sido hasta entonces la lengua de la Diplomacia mundial, a un segundo plano; y 3) El rotativo *The Economist* se convirtió en la publicación de economía por excelencia.

Finalmente, el 1 de Enero de 2010, las Universidades de todos los países han llegado a un acuerdo por el que los Congresos Internacionales obligarán a sus participantes a exponer las Conferencias en inglés y la lengua del país organizador.

⁶⁶ Desde abril de 2011, Camerún se ha convertido en un país bilingüe francés-inglés; para el curso 2011-12 se han abierto 49 Centros de E. Primaria y Secundaria bilingües. Hasta ahora sólo contaban con 9 Liceos privados.

El uso de la lengua inglesa también se incrementó debido a la imperiosa necesidad de actualizar términos técnicos en el campo de la ciencia y de los descubrimientos, y más tarde en el área de la informática. Como consecuencia, para algunos lingüistas, el surgimiento del IFE significa la posibilidad de transitar a través de un camino inexplorado (Onysko, 1998) en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras.

Por su parte, la enseñanza de IFE en España tiene una gran demanda, sobre todo entre profesionales en ejercicio de cualquier carrera técnica, de ciencias o de humanidades, pero no siempre se encuentran los docentes adecuadamente preparados ni los centros en los que formarse.

2.1. Definición del término IFE/ESP

Resulta arduo definir de lo que significa “Inglés con Fines Específicos”, debido, tanto a las diferentes expresiones empleadas como a las distintas subdivisiones que de este campo se han venido haciendo.

Mackay (1976) lo definió como la enseñanza del inglés, no como un fin en sí mismo, sino como un medio esencial para lograr una meta claramente identificable. El término “Fines” (*Purposes*) se refiere, según Widdowson (1983), a los posibles usos prácticos que se le darán al idioma en el logro de los objetivos ocupacionales y académicos. Es decir, hablar de Inglés con Fines Específicos es hablar de enseñar inglés para un propósito concreto, en contextos particulares y bajo condiciones especiales.

Posteriormente, Mackay y Mountford (1987) consideraron que IFE se refería a la enseñanza de inglés con un propósito de utilidad, pudiendo ser este propósito definido en relación a algún requisito ocupacional de formación profesional. En otras palabras, el inglés viene a ser considerado como un instrumento de trabajo para lograr un propósito específico.

Stevens (1988) lo definió en función de cuatro características absolutas y dos características variables. En cuanto a las absolutas, señaló que los cursos de IFE deben diseñarse para satisfacer las necesidades de los estudiantes, establecer las relaciones de los contenidos con temas o actividades específicas de las disciplinas y ocupaciones, adaptar los elementos lingüísticos a las actividades específicas propuestas en relación a la sintaxis, la semántica y el discurso, entre otros, y por último ser diferentes del IFG. De acuerdo con las características variables, el IFE debe ser extremadamente explícito en relación a las destrezas que se vayan a adquirir, y no debe planificarse de acuerdo con ningún tipo de metodología preestablecida.

Años después, Hutchinson y Waters (1991) consideraron que el IFE es un enfoque y no un producto, señalando que la razón para enseñar IFE está relacionada con el interrogante de por qué una persona necesita aprender una lengua extranjera. La respuesta viene dada por las necesidades del alumno, el idioma requerido y el contexto. Por esta razón resulta tan sumamente importante el análisis de necesidades en un curso IFE.

Paralelamente, Robinson (1991) señalaba que es imposible ofrecer un concepto universal, simple y acertado, con lo cual entraríamos en la filosofía del lenguaje, o en la propia filosofía semántica, pues, lo que puede ser considerado específico para unos, para otros puede no serlo. Así pues, el contexto jugaría un papel muy importante para la definición del mismo. Por tanto, un curso de IFE tiene un propósito definido en función de dos criterios: uno orientado hacia el logro de metas (*Goal directed*) y otro diseñado de acuerdo a un análisis de necesidades (*Needs analysis*), para determinar, por ejemplo, la utilización del inglés en un contexto particular. De ello se deduce que, el IFE se centra generalmente en las metas, cuanto que los cursos de IFE se desarrollan a partir del análisis de necesidades, especificando qué es lo que van a hacer los alumnos con la lengua inglesa como herramienta.

Ya Dudley-Evans y St John (1998), al igual que hiciera Strevens, también definen el IFE en función de características absolutas y variables. En cuanto a las características absolutas, argumentan que el IFE está diseñado para satisfacer las necesidades específicas de los alumnos; que hace uso de las metodologías y actividades propias de las disciplinas a las cuales sirve, y que está centrado en el lenguaje (gramática, léxico y registro), las estrategias de aprendizaje, el discurso y el protocolo. En relación a las características variables defienden que el IFE puede estar relacionado con, o diseñado para disciplinas específicas; que puede, en una situación de enseñanza específica, utilizar una metodología diferente a la del IFG; y que está diseñado para alumnos con conocimientos de inglés con, al menos, un nivel intermedio o avanzado, casi necesariamente.

Finalmente, Onysko (1998) considera que tanto el IFE como el IFG se basan en las mismas características lingüísticas y, que la única posibilidad de diferenciarlos se ciñe al hecho de que el IFE enfatiza el uso de ciertos rasgos lingüísticos. Por ejemplo, el uso de grupos nominales, oraciones pasivas, o reducción de la ambigüedad léxica. Estos mismos autores señalan que una diferencia sociológica entre el IFE y el IFG, la constituye las personas que hablan sobre su campo específico, en su lenguaje especial, tradicionalmente llamadas jergas⁶⁷ o lenguas de germanías. Ambos autores también apuntan a que el IFE es una variedad de lenguaje dentro del sistema del IFG. Por tanto, las lenguas específicas son sistemas semióticos, semi-autónomos y complejos, basados en y derivados de las lenguas generales y su uso supone una educación especial y restringida a la comunicación entre especialistas de una misma disciplina. No resulta por tanto descabellado plantearnos la cuestión que muchos otros

⁶⁷ No hay que olvidar las jergas utilizadas por adolescentes, por delincuentes, traficantes de drogas, mafias, o la empleada por los mismos cuerpos de la policía para cuyas conversaciones es tarea harto difícil encontrar traductores, cuanto más, simultáneos. Es destacable el enorme conflicto que existe en los Juzgados de Plaza Castilla de Madrid a la hora de interrogar a algunos sospechosos hablantes de lenguas minoritarias (e.g. checheno), para los que no cuentan con traductores y, si alguno hay, no pueden contrastar que lo que están traduciendo sea “la verdad”.

estudiosos del área se han formulado, de si, a la vista de los hechos, existe el IFG o, si por el contrario, todo y todos somos IFE.

2.2. El Inglés en el mundo hasta la actualidad.

Creo que habría que mencionar que en la Historia de la Humanidad, en la cuestión relativa a la comunicación generalizada, han existido tres lenguas utilizadas como *lingua franca*: el latín en el mundo antiguo, el francés en el mundo Moderno (en el siglo XVIII era la lengua utilizada en el ámbito económico, político y cultural, disfrutando por tanto de una posición privilegiada y superior a la de cualquier otra lengua en el mundo) y el inglés en la actualidad que, en lo que es posible predecir, éste continuará siendo la lengua de comunicación internacional. Pero tanto Strevens (1992:29) como Graddol (1999: 32) destacan cómo ya bien entrado el siglo XVII comienza a producirse un giro que sentará las bases de la expansión mundial de la lengua inglesa.

Asimismo, el propio Crystal (1999:31) habla de esta expansión cuando escribe:

“The combination of industrial development and the British Empire helped position English as the language of Global trade, at a time when trade was taking over from diplomacy as the basis of international affairs. French was the catholic language of ideas and diplomacy. Its promoters made much of its beauty, literature and civilised cultural values. English was the protestant language of commerce. Its supporters promoted its virtues with frequent reference to numbers relating to its size and global reach”.

Así, nos encontramos con que en los siglos XVII y XVIII, el inglés era la lengua del Reino Unido, o lo que es igual el de la primera potencia colonial del mundo. En los siglos XVIII y XIX, es la lengua del país donde surge la Revolución Industrial y posteriormente, en los siglos XIX y XX, ya desaparecido el Imperio Británico, aunque no sus semillas, el inglés pasa a ser la lengua de la mayor

potencia económica mundial: los Estados Unidos de América, y de una gran extensión de Canadá, como parte de la agonizante Commonwealth. Por tanto, es muy probable que la supremacía de la que hoy goza la lengua inglesa, tenga sus raíces en la extinción del Imperio Británico y el surgimiento de la nueva potencia económica de los Estados Unidos.

El hecho de que durante el siglo XIX en el Reino Unido se gestara la Revolución Industrial, trajo consigo innovaciones tecnológicas y por tanto una terminología científico-técnica que tuvieron su reflejo inmediato en la lengua inglesa. Por otro lado, todo ello arrastró una consecuencia socio-lingüística, que comienza a marcar la diferencia entre el inglés y otras lenguas como consecuencia de la unión inseparable entre lengua y tecnología, ya que el uso del inglés resultaba imprescindible para entender el funcionamiento de los nuevos métodos de producción industrial y por tanto, los hablantes de otras lenguas se veían obligados a aprenderla.

(...) the fact that these innovations were pouring out of an English-speaking country meant that those from abroad who wished to learn about them would need to learn English – and learn it well – if they wish to benefit. Especially after the French Wars (1792-1815), missions of inquiry arrived in Britain from several continental countries, foreign workers were seconded to British factories, and many Britons came to earn a good living abroad, teaching the new methods of industrial production (Crystal 1997: 72).

Desde finales del XIX, el Reino Unido va perdiendo su posición, hasta ahora privilegiada, como primera potencia industrial que había sido durante el siglo XVIII a favor de los Estados Unidos (también de habla inglesa) hecho este que llega hasta nuestros días. Encontramos así que la lengua inglesa ha estado siempre ligada a relevantes procesos industriales y económicos a nivel mundial, por lo que se ha convertido en imprescindible en todos los países que aspiran a conseguir una capacidad tecnológica, industrial o económica puntera.

Otro factor destacable es el hecho de que algunos países no anglófonos fomentan la lengua inglesa como instrumento de comunicación en áreas específicas como la tecnología, el comercio, las investigaciones científicas, la educación,... Entre estos países se encuentran los Países Escandinavos y Nórdicos, Alemania, Holanda, las colonias anglófonas, africanas, Filipinas, Israel, Japón,..., en los que se ha reconocido que el inglés es necesario en determinados ámbitos, fomentándose activamente su uso y conocimiento:

Whether we monitor the veritable army of English-speaking econo-technical specialist, advisors and representatives, or whether we examine the diffusion of English publications, films, radio and television programs and educational opportunities, it's becoming increasingly clear to non-English mother tongue countries are significantly active in each of these connections. (Fishman 1992: 20)

La lengua inglesa se posiciona, pues, como herramienta que posibilita el progreso, la riqueza y la prosperidad de un país. Volviendo a Strevens (1992), este distingue entre dos tipos de países en relación con el uso que hacen de la lengua inglesa:

a) *"ethnocentered"*: aquellos países en los que, por razones históricas, la lengua inglesa tiene un papel determinado en la sociedad; sirvan como ejemplos Australia (s.XVIII), Ghana (s.XIX), o Alaska (s.XX).

b) *"non ethnocentered"*: aquellos que no habiendo sufrido un influjo histórico, lo utilizan en ámbitos laborales, de investigación,... Es en este grupo en el que el inglés posibilita el acceso al campo de la ciencia, la tecnología y el progreso, como Japón o Alemania.

Un estudio realizado por Crystal (1997: 79) establece los siguientes datos: el 85% de las organizaciones internacionales cuentan con el inglés como una de sus lenguas oficiales, el francés cuenta con un 49%, y el español, el árabe y el alemán sobrepasan el 10%. Aparece como dato relevante que numerosas organizaciones internacionales, el 33%, utilizan exclusivamente la lengua inglesa,

siendo uno de los primeros ejemplos el acuerdo internacional de la ICAO (*International Civil Aviation Organization*) para utilizar el inglés en todos los organismos encargados de regular el tráfico aéreo mundial, *Organization of Petroleum Exporting Countries*, *European Free Trade Association*, *European Academy of Anaesthesiology*, *African Jockey Federation*, *European Association of Cancer Research*, etc.

Sólo el 13% de las organizaciones internacionales no hacen uso oficial del inglés, aunque emiten sus comunicados oficiales a la prensa en la lengua oficial de la organización y en inglés. Incluso los telediarios en China contienen subtítulos en inglés.

Posteriormente y basándose en los círculos concéntricos establecidos por el lingüista americano nacionalizado Braj Kachru (1992), el mismo Crystal (2004) ofrece los siguientes datos:

The statistics of World English are far from being clear and consistent, particularly with regard to the speakers of English as a foreign language where there is a lot of uncertainty; the numbers differ widely and range from 100 million to one billion speakers. (2004: 107)

Podríamos mostrar gráficamente la diversificación del inglés por zonas y número de hablantes mediante el siguiente gráfico establecido en círculos concéntricos:

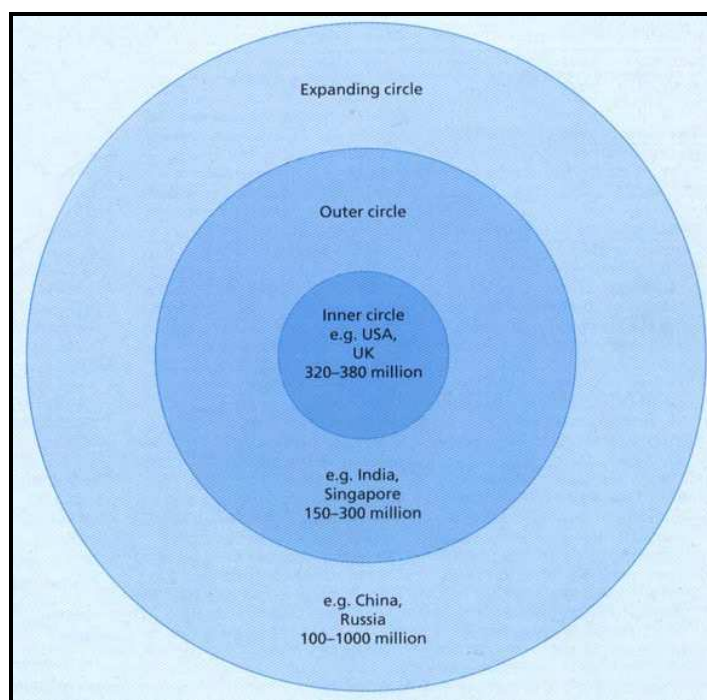


Figura 9: Diversificación de la lengua inglesa por zonas y número de hablantes.
Fuente: Crystal (2004: 107).

Kachru explica la expansión del inglés en el mundo y su uso actual de la siguiente forma:

1. El círculo interior (*inner circle*) está compuesto por aquellos países donde la lengua inglesa es la lengua oficial de comunicación, es decir, EE.UU., Reino Unido, Irlanda, Nigeria, Australia, Nueva Zelanda,...
2. El círculo exterior (*outer/extended circle*) lo conforman aquellos países que, tras una colonización temprana, la lengua inglesa ha llegado a desempeñar un papel relevante en las instituciones más importantes del país, hablamos pues de naciones plurilingües en las que el inglés funciona como segunda lengua: India, Singapur, Malawi, Filipinas⁶⁸...

⁶⁸ El inglés es lengua oficial del Estado desde 1992.

3. El círculo de Expansión (*expanding circle*) está compuesto por aquellos países que, aún no habiendo sido colonizados, reconocen la importancia del inglés como lengua internacional y se estudia como lengua extranjera, tal es el caso de Portugal, Grecia, Argentina, Chile, España, o como segunda lengua en países como, Dinamarca, Holanda, o Polonia,

Por su parte, McArthur (2002:3) ya distingue hechos más firmes que subrayan el inalterable estatus del inglés como lengua mundial:

1. Se utiliza en más de 70 países como lengua oficial o co-oficial y desempeña un papel significativo en más de 20; en total, hablamos de más de 90 países.
2. Más de 1,400 millón de personas en el mundo entero vive en países donde la lengua inglesa ha estado tradicionalmente en uso (un billón de ellos están en la India): Taiwán, Hong-Kong, Gibraltar, las Islas Barbados o las islas Hawái; cada uno de ellos con sus propias peculiaridades (Vega 2000)⁶⁹

Como hemos podido observar por los datos anteriores, no resulta fácil cuantificar el número de hablantes de lengua inglesa en el mundo de lo que se desprende que el número de hablantes no nativos es muy superior al de los hablantes nativos. Con todos estos datos, llegamos a la siguiente conclusión: el inglés se posiciona como lengua global y esto viene determinado, en gran medida, por los países no anglófonos, no por la utilización que de la lengua hacen los hablantes nativos: *"English is less and less regarded as a European language, and its development is less and less determined by the usage of its native speakers"*. (Ferguson 1992: XVI)

Por su parte, Alan Maley (1985) ya mantenía con anterioridad que en los 80 el hecho de poseer conocimientos de inglés facilitaba la obtención de mejores condiciones laborales por la clara necesidad política de que sea el inglés la lengua

⁶⁹ "Semibiligual Countries and Regions", Conferencia impartida en la Universidad de Moscú.

hablada en Estados Unidos, lo cual no hace sino confirmar una vez más el estatus del inglés como lengua internacional como Brumfit (1982) había preconizado.

En una de sus primeras publicaciones, Meter Stevens (1980), dedicó parte de sus reflexiones al inglés para fines específicos, reconociéndolo como *Lingua Franca* entre la comunidad científica y suscitando los siguientes planteamientos sobre la enseñanza del IFE:

1. *Issues in learner-centred instruction and individualization, drawing on educational theory.*
2. *Schemata for the analysis of learner's needs.*
3. *The study of discoursal rules, rhetoric analysis, and the categorization of communicative capabilities.*
4. *The nexus of ideas covered by the labels "notional-functional-communicative".*
5. *Systems for cross-linguistic equivalence in language instruction.*
6. *Principles of syllabus design.*
7. *Rationales for the production of teaching materials.*

Años más tarde, Tollefson adoptaba una postura más crítica diciendo:

While vast resources are directed toward language teaching and bilingualism, especially involving English, more people than ever are unable to acquire the language skills they need in order to enter and succeed in school, obtain satisfactory employment, and participate politically and socially in the life of their communities. (...) The great linguistic paradox of our times is that societies which dedicate enormous resources to language teaching and learning have been unable – or unwilling – to remove the powerful linguistic barriers to full participation in the major institutions of modern society (1991: 5-17).

El mundo ha cambiado rápidamente desde los años 90, sin embargo, pese a los cambios extraordinarios producidos, hay algo que permanece inalterable: cada vez son más las personas que desean aprender inglés; es más, los estudiantes de esta lengua cada vez son más jóvenes. Sirva como ejemplo los 406 centros de Educación Primaria bilingües de la Comunidad de Madrid para el curso 2011-12⁷⁰. El entusiasmo generalizado por la lengua inglesa está estrechamente relacionado con el complejo proceso globalizador, de tal modo que podemos afirmar que el futuro del inglés depende en gran medida del futuro de la propia globalización. Que la popularidad de la lengua inglesa crezca sin cesar, es uno de los pocos fenómenos duraderos en esta época globalizada que, ya hemos visto, comenzó en el s. XIX cuando el inglés fue proclamado como nueva lengua internacional.

Graddol, en su libro *English Next* (2006), investigó algunas de las tendencias más recientes en el uso internacional de la lengua inglesa y en su relación con otras lenguas, basándose para ello en el estudio realizado en 1997 por el British Council bajo el título *The Future of English?*

Algunas de las principales conclusiones a las que llegó Graddol en 2006 fueron:

- a) La expansión mundial del inglés plantea cuestiones lingüísticas, educativas y económicas, pero también culturales, políticas y éticas.
- b) La relación existente entre el inglés y el proceso globalizador es compleja: la globalización económica ha fomentado la expansión de la lengua inglesa, pero también es cierto que la lengua inglesa ha fomentado la expansión de la globalización.
- c) El número de personas que está aprendiendo inglés ha empezado a incrementarse enormemente, por lo que se prevé que hacia el 2020 alcance unos 2.000 millones de estudiantes.

⁷⁰ Los Programas de Enseñanza Bilingüe de la Comunidad de Madrid

- d) En la próxima década las edades, niveles y necesidades de los estudiantes serán diferentes. Creemos que entre otras cosas porque habrá un elevado número de trabajos diferentes que aún no existen.
- e) Los hablantes no nativos, profesores de lengua inglesa en diferentes países de Europa y Asia supondrán, y en realidad ya lo suponen, una seria competencia para el Reino Unido. De hecho, el número de estudiantes extranjeros que se forma en los principales países anglófonos está disminuyendo, y no parece que la tendencia vaya a revertirse.
- f) El inglés estándar del hablante nativo está perdiendo importancia a medida que esta lengua se integra en el curriculum educativo de muchos países, y como consecuencia del aumento de profesores y de hablantes de inglés no nativos, quienes conceden una mayor importancia a la comunicación. Deberá producirse un reciclaje profesional para los docentes de lengua inglesa, por lo que tendrán que adquirir conocimientos de otras materias, ya que la lengua inglesa se enseña menos como materia aislada y más asociada a contenidos⁷¹.
- g) La enseñanza de la lengua inglesa está evolucionando en respuesta a las nuevas necesidades, tanto de los estudiantes como de las condiciones del mercado, por lo que el nuevo paradigma se aleja bastante del tradicional, conocido como “inglés como lengua extranjera”.

La fiebre mundial por aprender inglés demuestra que ha surgido un nuevo modelo: el inglés ya no se aprende en reconocimiento del poder hegemónico que detentan sus hablantes nativos, sino que obedece a factores

⁷¹ Este es el caso del CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)

como el de adaptarnos al mundo globalizado de la mejor manera posible, al libre movimiento de bienes y de ciudadanos por Europa en particular y por el mundo en general, así como al aumento del plurilingüismo en toda Europa. Esto viene a demostrar cómo la lengua inglesa aparece prácticamente en todas las grandes tendencias de la actualidad:

- a) la subcontratación internacional
- b) el auge de la clase media urbana
- c) las nuevas tecnologías de la comunicación, como Internet
- d) el control de los medios informativos
- e) o la reforma de la educación

En lo que a la subcontratación internacional se refiere, China es un claro ejemplo. Habiéndose encontrado de pronto en el centro de una economía globalizada, parece empeñada en implantar una lengua normalizada, el chino mandarín, en todo el país. Sin embargo su desarrollo económico y su creciente influencia mundial dependen casi por completo de los procesos globalizadores y de la mejora en el uso de la lengua inglesa por parte de su población.

Por su parte, en la India, como otra potencia mundial emergente junto a China, el hindi, a pesar de las 22 lenguas que se hablan en la India, parece estar ganado terreno como lengua nacional, de tal modo que la Constitución de la India estipula el hindi y el inglés como idiomas oficiales de comunicación para el gobierno nacional, con el fin de consolidar el papel predominante de la lengua inglesa en el mercado de la subcontratación y de la externalización de servicios. Muchas empresas que ofrecen servicios de atención al cliente, de telefonía, informática, asesoramiento, etc, en EEUU, tiene a su plantilla de teleoperadores ubicada en la India.

En consonancia con lo anteriormente expuesto cabe resaltar que a lo largo de la historia, los movimientos de población han sido la principal razón de la expansión de las lenguas, fenómeno este que en la actualidad más que nunca, sigue teniendo grandes consecuencias en el panorama lingüístico. Entre los años 1960 y 2000, el número total de inmigrantes en el mundo alcanzó los 175 millones de personas, casi un 3% de la población mundial. La mayor parte de estos inmigrantes buscan mejorar su calidad de vida en países desarrollados que requieren mano de obra cualificada. Según el último balance del Observatorio Permanente de la Inmigración, realizado a fecha 31 de junio de 2009 en España hay un total de 4.625.191 de extranjeros en situación regularizada. El 38,42% de estos extranjeros son proceden de países pertenecientes a la Europa Comunitaria; el 30% son iberoamericanos; el 20,96% provienen de África; el 6,28% son asiáticos; el 2,87% europeos no comunitarios; el 0,44% son norteamericanos; y el 0,04% pertenecen a países de Oceanía. En los últimos 5 años, el número de extranjeros en España se ha multiplicado por cuatro.

En contraste, y según datos del Padrón Municipal publicados por el INE en junio de 2009, se encuentran empadronados en España 5.598.691 extranjeros, lo que corresponde al 12% del total de habitantes inscritos. Entre los pertenecientes a la Unión Europea destacan los ciudadanos rumanos, seguidos por los del Reino Unido y los alemanes.

Obviamente, y por razones que a ninguno se nos escapan, los datos sobre los inmigrantes residentes no coinciden con los de los empadronados y con permiso de residencia en vigor. El Gobierno calcula que cerca de 1 millón de personas se encontraría en situación irregular, aunque datos ofrecidos por las ONGs de inmigrantes y asociaciones de derechos humanos lo estiman en casi un millón y medio.

En lo concerniente al resto de la UE, la agencia estadística Eurostat, confirmó que la UE ganó 1,4 millones de residentes en 2009, debiéndose a la inmigración un 63%.

Si tuviéramos que clasificar los distintos tipos de transeúntes que circulan por el mundo hoy en día los agruparíamos de la siguiente forma:

- Trabajadores desplazados
- Refugiados y solicitantes de asilo
- Inmigrantes
- Turistas
- Empresarios
- Estudiantes
- Ejércitos y Fuerzas de Paz
- Ayuda de emergencia y personal de ONGs

El análisis de esta clasificación muestra que cabe esperar, por un lado, el uso del inglés como *lingua franca*, por otro, la demanda creciente de enseñanza en otras lenguas.

Pero retomando el tema empresarial, la globalización permite a las empresas realizar cada una de sus actividades en el lugar del mundo que más rentabilidad le ofrece. En España, mucha de la industria textil fabrica en países como Marruecos, China o India por el bajo coste que supone la producción. Hoy en día, el plan de empresa ideal es aquel en el que los productos se fabrican en países con bajos costes laborales y se venden en mercados de alto nivel adquisitivo.

De la misma forma es frecuente externalizar la prestación de servicios como la subcontratación de procesos de negocio o de servicios relacionados con las nuevas tecnologías, como hemos visto en el caso de la India y EEUU, o en el caso de España se ubican en Sudamérica.

Según la OCDE, la subcontratación internacional de servicios empresariales podría llegar a afectar al 20% del mercado laboral de la Europa de los Quince, EEUU, Canadá y Australia⁷².

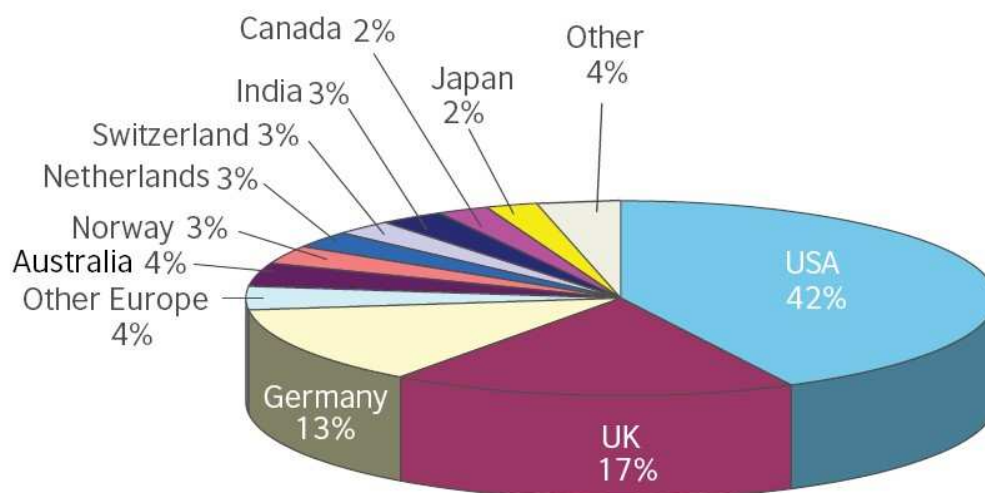


Figura 10: Procedencia de los contratos según datos de *Technology Partners International*

Como podemos observar en el gráfico anterior, la mayor parte de las empresas que subcontratan servicios son empresas de habla inglesa. Uno de los sectores más destacados en 2005 fue el de RRHH, aunque resulta llamativo parte del artículo del *Christian Science Monitor*, del 23 de Mayo de 2005 sobre los profesores particulares en la India:

"Each day at 4.30 am 20 well-educated Indians start work in their call centre in Kerala, India. They provide one-to-one tutorial help in subjects such as Maths and Science to Californian schoolchildren. One recent estimate suggests that over 20,000 American schoolchildren now receive e-tutoring support from India, usually through US service providers".

(23 de Mayo de 2005)

Las empresas informáticas indias empezaron a exportar servicios cuando muchas compañías estadounidenses requirieron su ayuda para prevenir el "efecto 2000".

⁷² *Economist*, 30 de junio de 2005

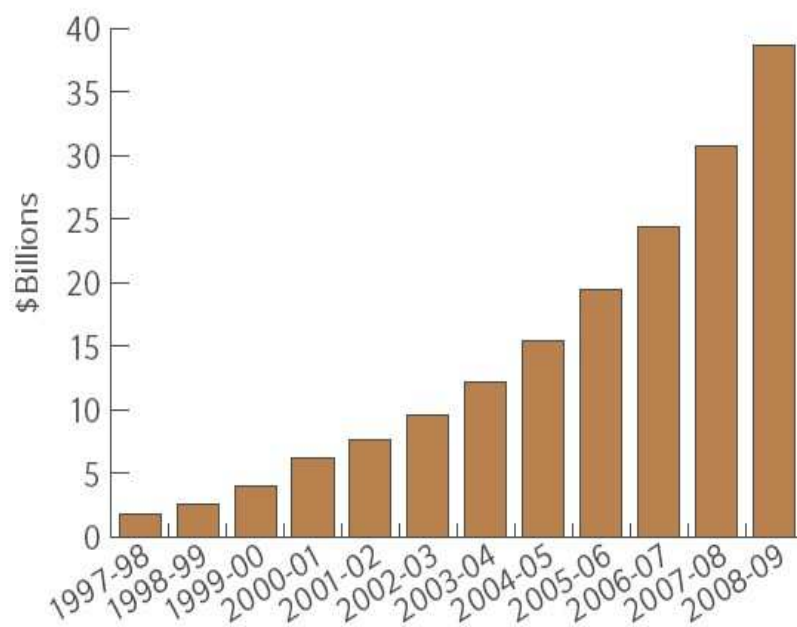


Figura 11: evolución ascendente de las exportaciones; datos proporcionados por NASSCOM y Evalueserve

En lo que concierne a las nuevas tecnologías de la comunicación, a menudo se dice que el inglés es la lengua de los ordenadores y de Internet, pero el desarrollo tecnológico está también transformando las actividades hacia las diferentes lenguas y las demandas de aprendizaje. Todos los proyectos científicos internacionales utilizan el inglés como lengua común. Aunque el aumento de presencia de otras lenguas en Internet va en aumento; en EEUU, las visitas a las páginas en inglés disminuyen si aumenta la oferta de páginas en la lengua materna del internauta.

Como confirma un análisis llevado a cabo por Byte Level Research:

... This data makes clear that the next Internet revolution will not be in English. While English isn't becoming any less important on the Internet, other languages, such as Chinese, Russian, Spanish, and Portuguese, are becoming comparatively more important.

(Noviembre 2005)

El cuarto elemento de incidencia en el aumento del uso de la lengua inglesa en el mundo son los medios de comunicación. La oferta internacional de noticias está experimentando una doble expansión; por un lado, cada vez hay más cadena y agencias en inglés que se enfrentan a la competencia creciente de las cadenas y agencias en otras lenguas. Es este el caso de *Al Jazeera* que, a finales de 1996, comenzó a emitir en árabe desde Qatar; posteriormente, en 2003, *Al Arabiya*, en Dubai, surgió como competencia de la anterior. En 2004, EEUU crea la cadena *Al Hurra*, con una emisión a 22 países árabes. *Telesur* surgió como canal en lengua hispana, como gran rival de la *CNN*. En marzo de 2008, la *BBC* comienza a emitir vía satélite a todo el mundo árabe. Pero el inglés sigue siendo la lengua preferida para transmitir información de alcance mundial. A partir de 2009, *Al Jazeera* inglés tiene presencia en cada uno de los principales mercados europeos, y disponible para 130 millones de hogares en más de 100 países a través de cable y satélite, con sedes en Londres, Washington, y Kuala Lumpur. En 2005 *Russia Today*, nueva cadena con financiación estatal, ofrece noticias en inglés las 24 horas del día, y puede sintonizarse desde Norteamérica, Europa y Asia.

En 2007, el canal internacional *France 24*, de información continua, estaba disponible en Europa, África, Oriente Medio, Nueva York y Washington, con una presencia en más de 80 millones de hogares, con emisión en inglés y en francés, siguiendo el modelo bilingüe de *Deutsche Welle*, canal alemán que ha obtenido muy buenos resultados.

En otro orden de cosas, los blogs activos a finales de 2009, se estimaban en unos 80 millones y, aparentemente, la cifra se duplica cada seis meses, según datos estadísticos extraídos de la web *Necraft*.

Nuestro último bloque de influencia es el que a educación se refiere. En la actualidad, los sistemas educativos están evolucionando a gran velocidad en todo el mundo, no sólo en lo que a la educación reglada y obligatoria se refiere, sino también en el ámbito universitario, y entre los trabajadores en activo en las empresas. Hablamos en concreto de la educación como creación de capacidades que permitan adquirir en el futuro nuevos conocimientos y técnicas especializadas, en definitiva, “aprender a aprender”.

La educación superior se está globalizando de forma paralela a la economía, con el inglés como parte fundamental del proceso, debido, por un lado, a la gran demanda de ingreso en universidades de países anglófonos, y por otro, debido a que la lengua inglesa está facilitando la proyección nacional tanto de estudiantes como de docentes universitarios.

Según el estudio anual, referente internacional, que realiza el *Jiao Tong University Institute* de Hong Kong sobre las principales universidades del mundo, de las 100 universidades más valoradas, casi dos terceras partes se sitúan en países de habla inglesa.

Global university rankings 2005				
SJT			THES/QS	
1	Harvard	USA	Harvard	USA
2	Cambridge	UK	MIT	USA
3	Stanford	USA	Cambridge	UK
4	UC Berkeley	USA	Oxford	UK
5	MIT	USA	Stanford	USA
6	Cal. Inst Tech	USA	UC Berkeley	USA
7	Columbia	USA	Yale	USA
8	Princeton	USA	Cal. Inst. Tech.	USA
9	Chicago	USA	Princeton	USA
10	Oxford	UK	Ecole Poly-technique	FRANCE
11	Yale	USA	Duke	USA
12	Cornell	USA	LSE	UK
13	UC San Diego	USA	Imperial College	UK
14	UC Los Angeles	USA	Cornell	USA
15	Pennsylvania	USA	Beijing	CHINA
16	Wisconsin – Madison	USA	Tokyo	JAPAN
17	Washington, Seattle	USA	UC San Francisco	USA
18	UC San Francisco	USA	Chicago	USA
19	John Hopkins	USA	Melbourne	AUS
20	Tokyo University	JAPAN	Columbia	USA

Tabla 1: Clasificación mundial de Universidades 2005 realizada por *Jiao Tong University Institute*

Si una institución educativa desea ganar reconocimiento internacional, deberá atraer no sólo a estudiantes extranjeros, sino también a profesores e investigadores de todo el mundo. Según un artículo de *The Economist*:

The top universities are citizens of an international academic marketplace with one global academic currency, one global labour force and, increasingly, one global language, English. They are also

increasingly citizens of a global economy, sending their best graduates to work for multinational companies. The creation of global universities was spearheaded by the Americans; now everybody else is trying to get in on the act.

(The Economist, 8 September 2005)

No volveremos a entrar en la temática referida al Proceso de Bolonia, tratado extensamente en el Capítulo I, pero si referirnos al hecho de que un estudio reciente sobre movilidad académica en el Reino Unido revela que *‘the very great majority of movement takes place amongst junior postdoctoral staff, and this is entirely positive for this country’* (Sastry, 2005).

El inglés está considerado como una de las inversiones educativas más provechosas. Según apunta Graddol (2006: 76) más de la mitad de los estudiantes del mundo recibe formación en lengua inglesa, cada vez aparecen más ciclos formativos en inglés; hablamos de un 53% de la formación. Pero no todos se desplazan ya a países anglosajones para recibir dicha formación. Las grandes universidades intentaron en los años 90 la formación on-line, que no resultó como ellos esperaban; como consecuencia, y con el fin de conseguir alumnado extranjero estas instituciones han creado una cantidad asombrosa de campus filiales en el exterior, a menudo en colaboración con las universidades locales⁷³. Esto permite a las universidades norteamericanas, australianas y británicas captar alumnos en sus países de origen.

En España existen cerca de 30 centros vinculados a universidades extranjeras. La mayoría de ellos están en Barcelona (12) y Madrid (8), pero también los hay en Aragón (3), Galicia (2) o Cantabria (1). Todos ellos imparten

⁷³ La Universidad Complutense y la Universidad de Harvard han renovado el convenio de colaboración que mantienen desde 1990 que se extenderá hasta 2029, y gracias al cual la UCM tiene establecido desde 1993 en el campus de esta universidad estadounidense el Real Colegio Complutense (RCC), que a través de becas y actividades sirve de enlace privilegiado entre Harvard y las universidades españolas. Este acuerdo de colaboración es el único que la Universidad de Harvard mantiene con otro país o institución académica.

enseñanzas de nivel universitario según sistemas educativos vigentes en otros países que no conducen a la obtención de títulos directamente homologables en España.

Por su parte, las universidades británicas esperan que sus alumnos en el extranjero sobrepasen próximamente a los que acuden al Reino Unido.

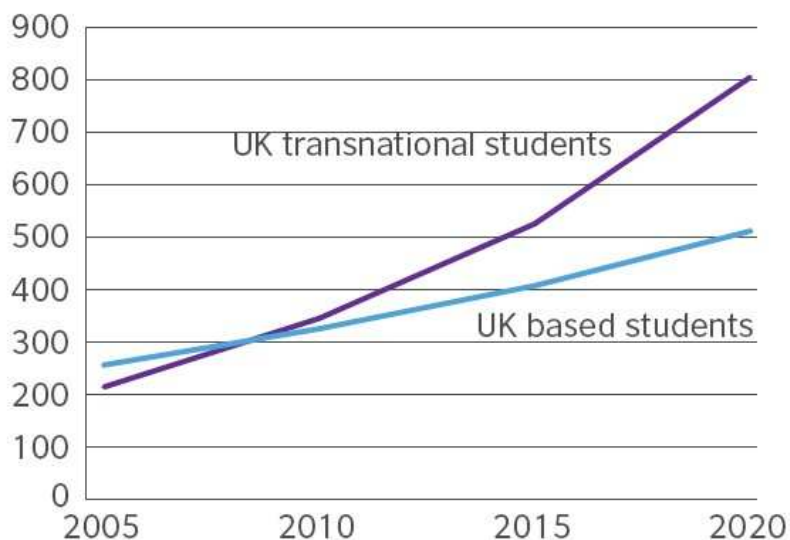


Figura 12: alumnos en campus filiales y alumnos en campus británicos; en Graddol (2006:79)

2.3. El inglés con fines específicos en el mundo.

Cuando se aborda el campo de la enseñanza de IFE, se hace necesario revisar, en primera instancia, las diferentes nomenclaturas existentes en este área que, como ya hemos mencionado, ha representado uno de los escollos a la hora de poder definir el término. El IFE forma parte de un complejo proceso de la enseñanza de la lengua inglesa y presenta una alternativa al IFG, que consiste en la adquisición del idioma con propósitos comunicativos (Richards, Platt y Platt, 1997).

Desde su aparición, se han venido utilizando diferentes términos con el fin de caracterizar y jerarquizar las diferentes ramas y subramas del área.

David Carter (1983) clasifica el IFE en tres tipos: Inglés como Lengua Restringida, en los casos del uso de la lengua en campos muy específicos, tales como el inglés empleado por un controlador aéreo o un camarero, el Inglés con Fines Académicos y Ocupacionales y , en tercer lugar, el Inglés con Tópicos Específicos, relacionado con una necesidad del manejo instrumental de la lengua inglesa, por ejemplo, el inglés requerido por un científico para tener acceso a la lectura en unos estudios de post-grado, asistir a conferencias, o trabajar en instituciones extranjeras.

Hutchinson y Waters (1990), a través del árbol de la enseñanza de la lengua inglesa (*ELT Tree*), muestran la relación entre el IFE, sus diferentes subdivisiones y el IFG. Establecen una primera división entre tres ramas por áreas de contenido: Inglés para la Ciencia y la Tecnología (*ICT/EST*), Inglés con Fines Comerciales (*IFC/EBE*) e Inglés para las Ciencias Sociales (*ICS/ESS*). Estas a su vez se subdividen en Inglés con Fines Académicos (*IFA/EAP*), Inglés con Fines Vocacionales (*IFV/EVP*) e Inglés con Fines Ocupacionales (*IFO/EOP*). Estas, están a su vez, subdivididas en áreas más específicas, tales como, inglés para medicina, para economía y para psicología, todas ellas dentro de los fines académicos, y por otro lado, en contextos ocupacionales, inglés para secretarias, para técnicos, controladores aéreos,...

Robert Jordan (1997) desarrolló más tarde el segundo tipo de IFE definido por Carter en las dos ramas principales del IFE: el IFO (Inglés con Fines Ocupacionales) y el IFA (Inglés con Fines Académicos). Luego, dividió el IFA en IFAE (Inglés con Fines Académicos Específicos) y en IGFA (Inglés General con Fines Académicos).

Algunos autores organizan el área de IFE de acuerdo con los contextos (académicos u ocupacionales) donde se da el proceso de enseñanza y aprendizaje. Otros en cambio, prefieren organizar el IFE en base al contenido de la disciplina específica o bien, de acuerdo a una integración de ambos (contexto y contenido).

Aunque existen diferencias entre la tipología establecida por Carter, Hutchinson & Waters, Robinson, y Jordan, las categorías de IFA e IFO está ampliamente reconocida, admitida y utilizada en el área de la enseñanza de IFE. Históricamente, el ICT se consideraba como sinónimo de IFE, debido a que el campo de la ciencia y la tecnología se vio invadido por un gran número de terminología específica, por tanto, la investigación y la enseñanza en las décadas de los 60 y 70 se concentró en el ICT, campo éste relevante aún hoy en día, y motivo por el que lo hemos elegido como tema central de esta investigación.

La terminología británica referida al campo del IFE, resulta, a diferencia de la terminología americana, mucho más cercana tanto para nosotros en España como para el resto de Europa.

Así podemos distinguir dentro del IFE la siguiente clasificación:

1. **Inglés con Fines Académicos (IFA):** conocido en inglés como *EAP (English for Academic Purposes)*. Dudley-Evans y St John (1998) lo definen como “*any English teaching that relates to a study purpose*”. En otras palabras, podríamos categorizar como un caso de IFA el de un estudiante cuya

primera lengua no es la inglesa (L2) y que necesita ayuda tanto con la L2 como con las destrezas específicas de las asignaturas de estudio: comprender una clase magistral (escuchar un monólogo), realizar una presentación oral (hablar en situación de monólogo), formar parte de grupos de debate (oir y hablar) o, asistir a seminarios en los que habrá un turno de preguntas seguido de un debate.

Por otro lado, no pasa desapercibido el hecho de que, para que un alumno comprenda un texto, deberá poner en práctica técnicas de comprensión lectora como seleccionar la información relevante, hacer buen uso de los encabezamientos, de la distribución o de la tipografía (cursivas, negrita, entrecomillado); realizar lectura rápida para asimilar el contenido y lectura detallada de conceptos esenciales; comprender las relaciones sintagmáticas y paradigmáticas, así como saber utilizar los marcadores cohesivos y discursivos.

Según las diferentes situaciones en las que se den casos de IFA, podemos categorizarlo en cuatro grupos:

A) En países de habla inglesa, como EEUU, Reino Unido o Australia, en los que los estudiantes proceden de otro país para estudiar en un sistema extranjero. Para estos alumnos, tanto la cultura como el sistema académico resultan diferentes; todo a su alrededor se desarrolla en la L2.

B) En países que cuentan con la lengua inglesa como L2, aunque esta es la lengua que se utiliza en todos los niveles educativos y en la Administración. La lengua inglesa se utiliza de forma oral aunque es la lengua materna la que usan en el día a día. Esto ocurre en países como Zimbabwe o Filipinas, así como en otras ex-colonias británicas.

C) Se imparte en enseñanzas terciarias donde algunas asignaturas como medicina, cualquier rama de la ingeniería o ciencias, se llevan a cabo en lengua inglesa, como ocurre, por ejemplo, en Jordania.

D) La encontramos en países como Brasil en los que la enseñanza terciaria se imparte en la L1 y la lengua inglesa es una lengua auxiliar⁷⁴, aunque desde 2007 la lengua española se convirtió en la L2 obligatoria.

En cada una de estas cuatro situaciones, los componentes de los cursos de IFA serán diferentes necesariamente, pero no entraremos a analizar estos aspectos por no considerarlos relevantes para nuestra investigación.

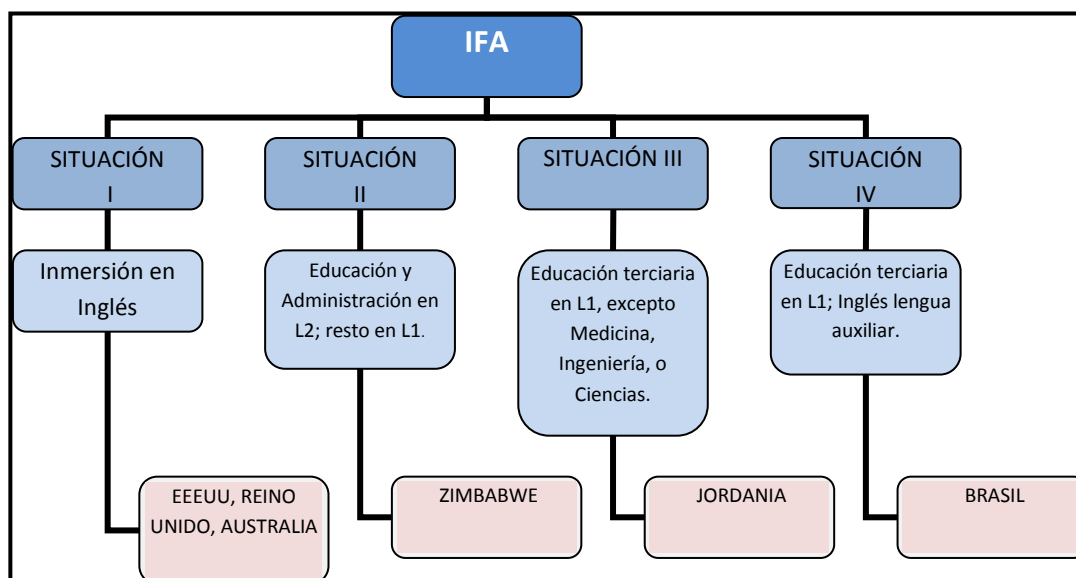


Figura 14: situaciones en las que se imparte IFA

Por el contrario, sí es sumamente relevante establecer una diferenciación entre el Inglés para Fines Académicos Generales (IFAG), en inglés *English for General Academic Purposes* (EGAP), y el Inglés para Fines Académicos Específicos (IFAE), en inglés *English for Specific Academic Purposes* (ESAP), por considerarlo de crucial importancia para el buen entendimiento del concepto del IFA.

⁷⁴ Entendemos por **lengua auxiliar** o **auxilengua** aquella que se ha utilizado o pretendido utilizar como medio de comunicación entre grupos o individuos con distintas lenguas maternas. El **inglés** es la lengua auxiliar más extendida en la actualidad.

Blue (1988) definió sus características apuntando a que el IFAG se refiere a la enseñanza de la lengua inglesa y de las destrezas que resultan comunes a todas las disciplinas, en cuanto que el IFAE hace referencia a la enseñanza de las características que diferencian una disciplina de las otras.

En el primer caso, el IFAG, aísla aquellas destrezas que vienen asociadas a las actividades de estudio, tales como escuchar clases magistrales, participar en seminarios o tutorías, llevar a cabo clases prácticas (sobre todo en Ingenierías o en Ciencias), lectura extensiva e intensiva de textos, redacción de ensayos, realización de exámenes o, composición de disertaciones o de informes (Blue, 1993).

En el segundo caso, el de IFAE, integra las destrezas de trabajo del IFAG con la ayuda a los alumnos en las tareas propias de las asignaturas (Blue, 1993). Sobre este particular Turner (1996) adopta un papel evolutivo al mostrar cómo los alumnos pueden transferir las destrezas aprendidas en las clases de IFAG al entendimiento de sus clases en otras asignaturas, a la lectura de textos o, a la redacción de ensayos o de informes que se ven obligados a realizar para sus clases.

1.1. Inglés como Segunda Lengua (ISL): *English as a Second Language (ESL/ESOL)* se enseña en el Reino Unido y países de la *Commonwealth* a inmigrantes, en un abanico que abarca desde la enseñanza a niños en Jardines de Infancia, Guarderías o Prescolar hasta la de adultos, sea cual sea su edad. Respecto a la acreditación del profesorado que se encarga de ello, se puede encontrar profesores que poseen un *Degree/Bachelor* (una Licenciatura/Título de Grado) o un *Postgraduate Certification in Education* (un Certificado de Postgrado en Educación), a los cuales se les permite enseñar en centros de Educación Secundaria (*Secondary Education*) o en Instituciones para adultos (*LifeLong Learning*), incluidos aquellos que traen consigo Títulos, Certificados, Diplomas, e incluso Licenciaturas de sus países de origen. mientras que los profesores de ISL

cuentan , por lo general, con una Licenciatura en Filología (*Degree of Arts*) , además de estar cualificados para enseñar una o más lenguas, y para trabajar como docentes en Centros de idiomas privados/comerciales, y universidades tras haber obtenido formación en Metodología y Didáctica para tal fin.

Los cursos de ISL se clasifican en dos categorías según sus destinatarios:

- A) Enseñanza en colegios, donde las clases las imparten los profesores de ISL a niños para su formación bilingüe en Educación Primaria y Educación Secundaria, y para aquellos alumnos que, estando en su último curso de Secundaria, quieren prepararse para ingresar en la universidad. Se trata de alumnos que residen de forma permanente en el Reino Unido y comparten estas clases con alumnos extranjeros que desean ingresar en universidades británicas.
- B) La Enseñanza de ISL en las universidades, va dirigida a los universitarios extranjeros que cursan carreras en el Reino Unido. Estos se dividen a su vez en tres subgrupos:
 - a) Estudiantes a tiempo completo que , en algunas ocasiones, comparten las clases con los alumnos de postgrado.
 - b) Estudiantes de intercambio, de los programas Erasmus o Sócrates. El tiempo máximo de estancia es de estos programas es de un año. Por lo general, los alumnos llegan con buena preparación en IG de sus países de origen, ya que la institución de la que provienen les ha formado en IG.
 - c) Estudiantes extranjeros que están realizando un curso de Postgrado pero que aún así requieren una mayor profundización en la lengua y cultura anglosajonas. Son alumnos de diferentes carreras a los que se agrupa según el número de matriculados, tanto en cuanto cada grupo

no supere los 25 alumnos. Cada uno de los grupos está formado por estudiantes de una misma especialidad, Medicina, Ingeniería, Derecho, etc.

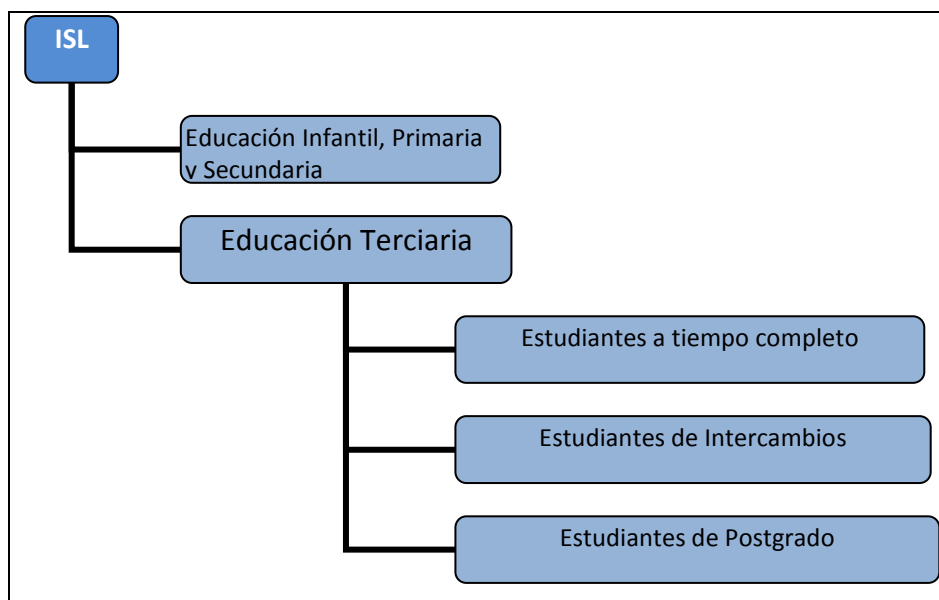


Figura 15: Clasificación del ISL según su lugar de impartición. (Creación de la investigadora)

Además de los cursos anteriormente mencionados, existen otro tipo de cursos más específicos ofertados por algunas instituciones como pueda ser el *English Language Teaching Centre*⁷⁵, perteneciente a la Universidad de Edimburgo, en donde se imparten cursos del tipo “English Language and Law” o “English for Medicine” entre otros, y se caracterizan por su metodología comunicativa, además de por su contenido no sólo en el desarrollo y práctica de las destrezas lingüísticas, sino que también contenidos académicos, asistencia a conferencias, seminarios y prácticas para el desarrollo de exámenes escritos.

En lo relativo a las universidades, podemos afirmar que ofrecen licenciaturas (*Degrees*) que incluyen lenguas combinándolas con Marketing, o con Ingeniería. En otras universidades europeas que siguieron tal modelo

⁷⁵ IALS hasta el pasado curso 2010-11.

encontramos la Universidad Libre de Berlín, la de Tübingen, la de Utrecht, la Universidad de Reykjavik, o la Universidad Católica de Lovaina. En España, por ejemplo, la Universidad Pública Carlos III de Madrid ofrece trece titulaciones de Grado bilingües en inglés, muchas de ellas en Ingenierías, y durante el curso 2010/2011, ha contado con nuevos grados que sólo se han impartido en lengua inglesa en inglés como el Grado en Ingeniería Aeroespacial o el de Ingeniería Biomédica .

La finalidad de las Universidades españolas de incluir este componente en lenguas, que por lo general se trata de inglés, alemán o francés, es facilitar a los alumnos una posterior estancia académica o profesional en países de la UE. En el Reino Unido, como en las otras Universidades anteriormente mencionadas, esta formación en lenguas extranjeras ya no la tiene que adquirir el alumno por su cuenta, fuera de la institución universitaria; con este replanteamiento académico en las carreras de tres años, los alumnos cursan una o dos lenguas extranjeras durante los dos primeros años académicos, realizando el tercero en el país de una de las lenguas extranjeras elegidas. En el caso de España, aún distamos mucho de este tipo de formación, que ni siquiera es obligatoria en estudios como Filología o Magisterio especialidad Lengua Extranjera. Los alumnos de estas carreras, pueden terminar sus estudios universitarios, y de hecho así sucede (Vega, 1995, 2004) sin haber salido nunca de España y sin haber tenido contacto con el país cuya lengua han estudiado, inglés, alemán o ruso, de modo que nunca habrán estado expuestos a la inmersión lingüística y cultural. Sin embargo, lo que es más sorprendente y lamentable es que, prácticamente todos, en el caso de los maestros y, una gran mayoría en el caso de los filólogos (Vega 2004), se dedicarán a la docencia debiendo de utilizar esa lengua extranjera como vehículo de trabajo, impartiendo contenidos sociales y culturales propios de esa lengua.

Retomando el análisis de la enseñanza-aprendizaje de LE o LS en el Reino Unido nos encontramos con que el profesorado de las lenguas

mayoritariamente estudiadas pueden depender, bien del Departamento de la lengua en cuestión, ya sea francés, español, o alemán, o bien del otro Departamento al que se refiera el contenido del área: Química, Matemáticas, Historia,... (Reuben, 1994). En el primer caso, los estudiantes pertenecen a diferentes disciplinas, mientras que en el segundo, se trata de estudiantes más homogéneos, como hemos visto con anterioridad. La lengua que se enseña, ya sea francés, español o alemán, en los centros educativos es de carácter general, no se trata de una lengua con fines específicos. No obstante hay programas en algunas universidades en los que las asignaturas se imparten en lengua extranjera y lo hacen los propios especialistas en la materia, es decir, un licenciado en Matemáticas, en Física o en Química. La cuestión en este último caso es que el profesorado no ha recibido cursos de formación pedagógica en los que se les haya enseñado unos principios metodológicos y didácticos, ni por supuesto lingüísticos, que les capaciten para impartir docencia con una base pedagógica. Si bien es cierto que en otras ocasiones, puede suceder que el especialista en lengua, con conocimientos pedagógicos, metodológicos y didácticos, domine otra materia como pueda ser Historia o Ciencias Naturales y sea él quien imparta la docencia.

No es esta una cuestión aislada y única de los centros educativos en el Reino Unido, es una cuestión que en la actualidad estamos viviendo desde la Facultad de Educación de la UCM. Con la pérdida de la Mención de Lenguas Extranjeras en los recién estrenados Grados en Magisterio Educación Primaria y en Magisterio Educación Infantil, y la gran demanda social existente, tanto de alumnado como de las instituciones públicas⁷⁶, se ha contemplado y estudiado la necesidad de crear unos nuevos Grados de Magisterio que se impartirán en exclusividad en Lengua Inglesa y con un número reducido de alumnos. La diatriba surge cuando se plantea que serán los profesores de las Didácticas Especiales los que impartirán las clases en lengua inglesa porque, al parecer, algunos de ellos

⁷⁶ Recordemos el creciente número de Colegios Bilingües de la CAM año tras año.

poseen conocimientos lingüísticos, pero no aportan acreditación alguna al respecto.

2. **El Inglés con Fines Profesionales y Ocupacionales.** Estos cursos de formación en lengua inglesa van destinados a aquellos alumnos con escaso o nulo conocimiento de la lengua en cuestión, pero con experiencia en un campo profesional determinado: Derecho, Medicina, Economía,... Estas clases las imparte el profesor de ISL a los alumnos que no tienen por qué estar necesariamente recién llegados al país.

Howard (1997) agrupó el Inglés para Fines Profesionales (EPP) y el Inglés para Fines Ocupacionales (EVP) en uno sólo, denominándolo *English for Occupational Purposes (EOP)*.

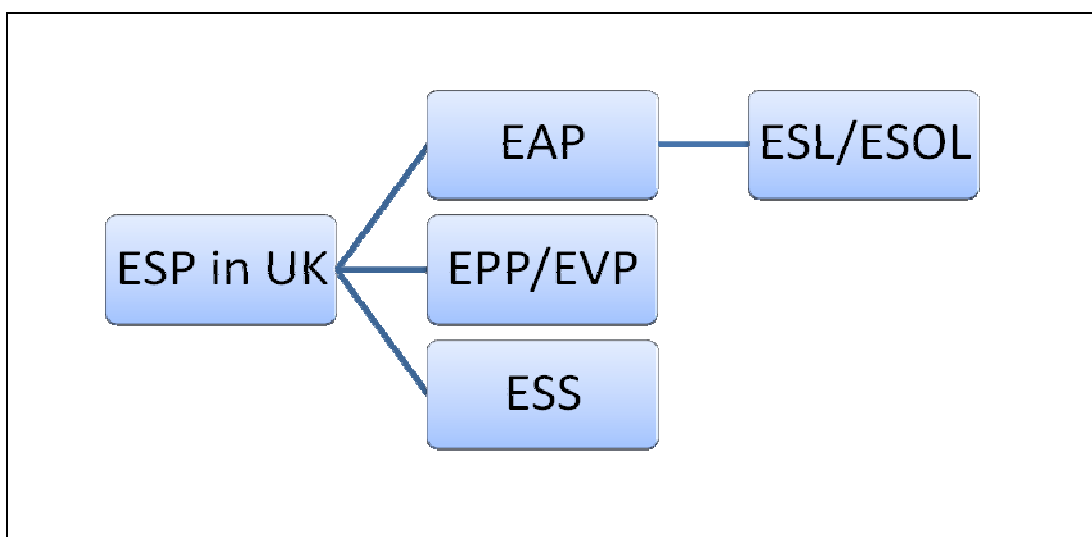


Figura 16: Categorías del IFE en el R.U. Fuente: Ron Howard (1997)

En el Reino Unido, cuando se habla de *ESP*, a lo que realmente hace referencia es al *Occupational ESP* y más concretamente al inglés para los negocios o *Business English*, que en la actualidad ocupa casi por completo el mercado. Por lo general se trata de clases particulares (one-to-one) que se imparten en centros privados o en los Institutos de Lenguas de las Universidades. A veces se imparten en la propia empresa, para lo que

generalmente se contrata a un especialista autónomo. En este campo, tanto en España como en el Reino Unido, existen acreditaciones a través de exámenes como puede ser el de la *London Chamber of Commerce and Industry*. También es característico el hecho de que algunos profesores tengan experiencia directa en el área que imparten o bien tengan formación en ese campo (Widhalm, 1995:45)

3. **Inglés con Fines Sociales y Culturales.** En el Reino Unido, estas clases tienen lugar en los Centros de Formación Continua dependientes de una universidad, en centros comunitarios, o bien en el Programa Tutor en Casa (*Home Tutor Scheme*). Todos ellos están dirigidos a todo tipo de residentes de forma permanente en el país, generalmente de clase obrera no trabajadora, con cargas familiares, inmigrantes, y refugiados. El Programa Tutor en Casa es un servicio en el que el profesor atiende a los alumnos que no pueden asistir al centro por cuestiones familiares o de otra índole, y es el profesor el que acude a sus propias casas. Se ocupa de que estas personas no sientan exclusión social por falta de conocimiento de la lengua inglesa. Los profesores suelen ser voluntarios y los contenidos de los cursos incluyen temas de cultura general además otros conocimientos mínimos que permitan a estas personas desenvolverse en el país de habla inglesa, como hacer la compra, usar una lavadora, ir al hospital,... la metodología es 100% comunicativa y los materiales utilizados, que se actualizan todos los años, son sencillos pero muy prácticos.

Algunos cursos combinan la enseñanza de la lengua inglesa con algunas destrezas profesionales básicas como peluquería, o mecánica, con el fin de proporcionarles a estas personas una salida profesional además de una lengua que les permita desenvolverse en el medio en el que habitan.

Dentro de este mismo programa, existe una oferta para personas discapacitadas, y para aquellas mujeres con niños pequeños que no pueden asistir a las clases⁷⁷. Como en los casos anteriores, un grupo de voluntarios proporcionados por las universidades, se desplazan a los domicilios para ofrecerles clases particulares.

En España no contamos, en el área de inglés con algo tan específico, si podemos decir que, en el caso de los contenidos lingüísticos como el que representa la cultura general, están incluidos dentro del llamado IFG.

En EEUU, la clasificación que se establece de las áreas de IFE es en cierta medida diferente a la establecida en el Reino Unido y el resto de Europa.

Master (1997) establece para EEUU cuatro grandes categorías de IFE basándose en la que Johns hizo en 1990 y de las que también Robinson (1991) se hace eco:

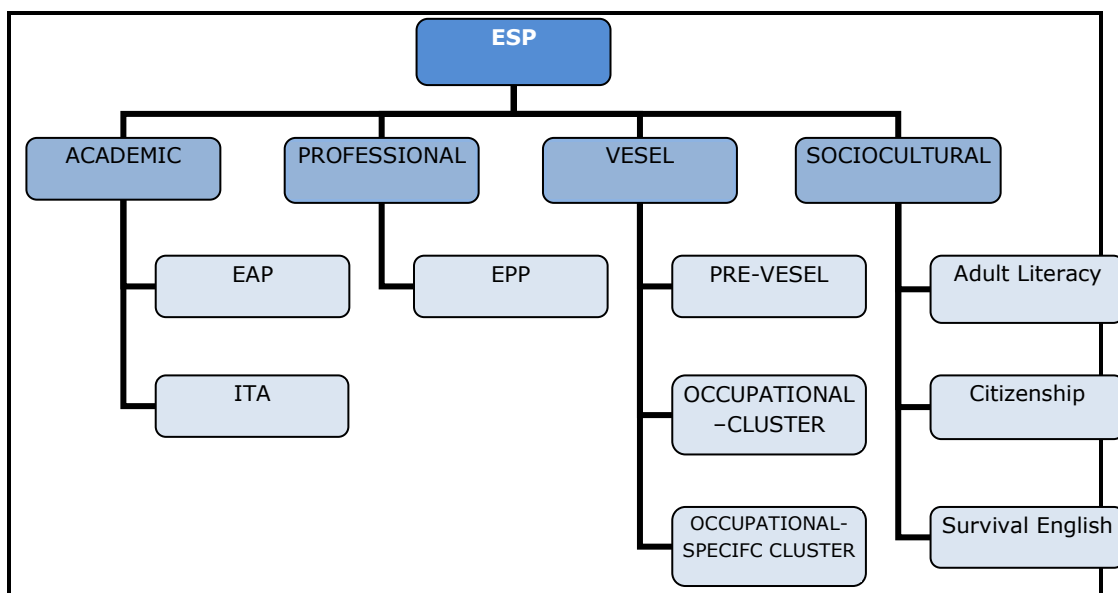


Figura 17: Clasificación del IFE en EEUU. Fuente: elaboración propia

⁷⁷ Estos suelen ser casos concretos y aislados, ya que existen guarderías gratuitas que funcionan por horas, especialmente en los cinturones industriales y en cada barrio obrero de las grandes ciudades.

La clasificación que Master establece está constituida en función de las necesidades de los demandantes, y no como ocurre en el Reino Unido que se basa en el lugar de impartición de estos cursos, como veremos más adelante.

La definición y acotación que hace de las diferentes categorías es la siguiente:

- I. **Inglés Académico (Academic)**: lo define como aquella formación en lengua inglesa destinada a cubrir las necesidades académicas dentro de las instituciones educativas, y lo divide en dos subcategorías:
 - a) **Inglés con Fines Académicos (IFA/EAP)** abarca desde la educación infantil hasta la Universidad. Desde hace poco tiempo, se le concede una categoría paralela al IFE, más que una subcategoría, por la dimensión que ha llegado a alcanzar.
 - b) **Formación del Profesorado Asistente Internacional (International Teaching Assistant Training/ITA)**. Es un programa obligatorio y está dirigido a profesores asistentes de lengua extranjera (español, francés, alemán,...) con el propósito de “provide teaching and language skills for non-native teacher assistants working in American Colleges and Universities, where the students are primarily native speakers of English” (McChesney, 1994; Strevens, 1989; Alexon y Madden, 1990). Los contenidos de estos cursos están diseñados para que los Asistentes se formen en lengua inglesa y cultura americana así como en formación pedagógica.
- II. **Inglés con Fines Específicos Profesionales (IFP/EPP)**. Tiene lugar en ambientes formales de negocio, tales como oficinas corporativas, en las que tanto el formador como el que está siendo formado, son profesionales de

igual estatus (Andrew, 1990). La subcategoría que engloba es la de Inglés con Fines Profesionales (*English for Profesional Purposes/EPP*), aunque también se utilizan otros términos como “Business English” o “English Teaching for Business Industry” (Lomperis, 1996). Aunque, aparentemente, parece ser lo mismo que el IFA, ambos difieren en el escenario y en la relación que se establece entre el docente de IFE y la institución. Por su parte, el IFP debe identificar las necesidades del alumnado, proporcionarle la formación adecuada, esmerarse en presentarse a sus clientes potenciales y mantener la viabilidad de su posición. Este tipo de cursos se imparten, por lo general, en las propias empresas y van dirigidos a directivos, ejecutivos y personal de diferentes cargos dentro de la empresa.

III. **IFE para la Formación Profesional (Vocational)**. Dirigido a trabajadores a media jornada que trabajan en fábricas, o en el sector servicios por horas. Generalmente, se ofrecen e imparten en programas de extensión universitaria, en escuelas de adultos, en centros de formación profesional,... Se focaliza en destrezas lingüísticas y en aquellas funciones necesarias para conseguir y desarrollar trabajos específicos. Las subcategorías son tres:

- 3.1. **Inglés para la Pre-Formación Profesional como Segunda Lengua (Pre-VESEL/ Pre-Vocational English as a Second Language)**. Por lo general, se trata de inmigrantes recién llegados⁷⁸ que necesitan encontrar un trabajo y ascender mejor en la escala laboral, lo que implica enseñarles funciones del tipo cómo contestar un anuncio, cómo realizar una entrevista, cómo comportarse en determinadas situaciones,...
- 3.2. **Inglés Ocupacional como Segunda Lengua (Occupational-Cluster VESEL)** Destinado y diseñado para preparar al alumno para un conjunto de profesiones que están interrelacionadas por unas necesidades lingüísticas comunes, unas destrezas técnicas y una

⁷⁸ Muchos de ellos procedentes de Sudamérica, otros de países eslavos y también africanos.

cultura de trabajo (Wong, 1992:98), tales como los trabajadores sanitarios, de restauración, guías turísticos,...

- 3.3. Inglés Ocupacional Específico como Segunda Lengua (*Occupational-specific VESEL*) Diseñado para preparar inmigrantes recién llegados para trabajar como autónomos regentando algún negocio pequeño, para trabajar en un banco,...

IV. **IFE Sociales y Culturales (*Sociocultural*)**. Es una categoría de IFE que aún no se ha etiquetado como tal, sobre todo en Europa, pero que Master (1997:26) distingue. Está diseñado en primera instancia para adultos, generalmente inmigrantes con ingresos económicos limitados. Se imparten en Escuelas de Adultos, Casas de Cultura, Casas de Mayores, y que se divide en dos subcategorías:

- 4.1. Alfabetización de adultos y ciudadanía. (*Adult Literacy and Citizenship*) Dirigido a aquellos ciudadanos extranjeros que deben pasar el examen para obtener la ciudadanía norteamericana.
- 4.2. Inglés de Supervivencia (*Survival English*). Está diseñado para permitir a los recién inmigrados a funcionar en sociedad y a que puedan desarrollar unas necesidades básicas tales como encontrar vivienda, obtener el permiso de conducir, hacer la compra, abrir una cuenta corriente,...

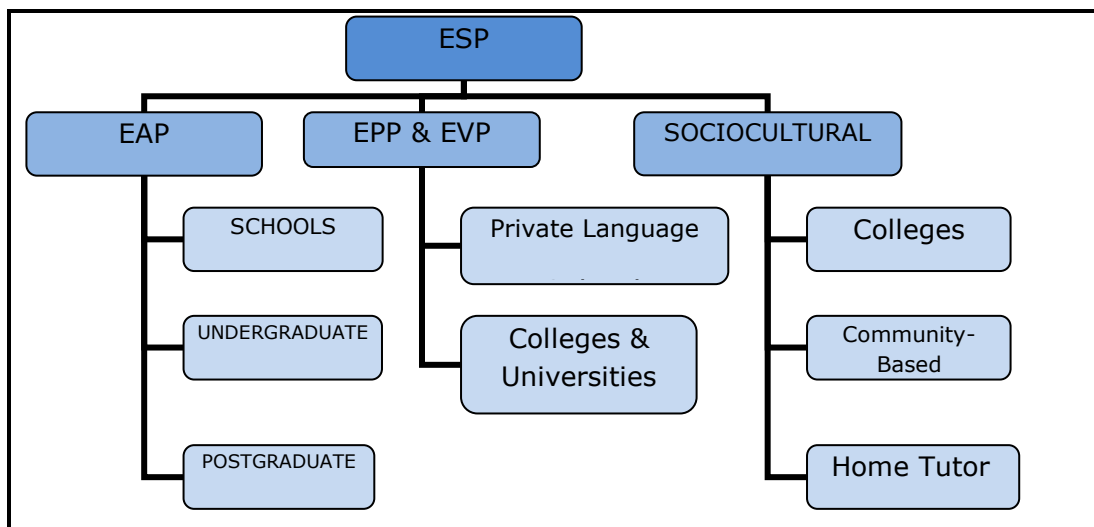


Figura 18: Clasificación del IFE en R.U. (Howard)

Si comparamos la clasificación del IFE en EEUU con la del Reino Unido, (ver Tablas x y x) observamos que la diferencia principal radica en que la clasificación del Reino Unido, propuesta de Howard, está basada en la localización del curso, escuelas, universidades, Centros Comunitarios,... mientras que la clasificación del IFE en EEUU se establece en base a las necesidades de los alumnos, con fines sociales, para la Educación de adultos, para las necesidades de inmigrantes y refugiados,... una clasificación más acertada a nuestro entender por considerar, como más adelante expondremos y justificaremos, que los cursos de IFE deben estar basados y partir del análisis de necesidades del alumnado.

2.4. El estado de la cuestión de los profesionales del IFE en España

Tal y como Bueno Lajusticia (2003) apunta en su magnífica e innovadora obra de recopilación de artículos sobre IFE, *Lenguas para Fines Específicos en España a través de sus publicaciones (1985-2002,)*, el movimiento de Lenguas para Fines Específicos surgió en España en la primera mitad de la década de los ochenta. La primera publicación en España en el campo del IFE fue “¿Necesidad de un lenguaje especial en la enseñanza de inglés para fines específicos?” del profesor Antonio León Sendra, de la Universidad de Córdoba, presentada en el II Congreso Nacional de AESLA⁷⁹ celebrado en Mayo de 1984 en la Universidad de Granada. Es esta la primera vez en la que se plantea que el IFE no sólo es un vocabulario específico sino que lleva asociado otros muchos conceptos y cuestiones como el análisis de necesidades, el diseño de los syllabi y la producción de materiales. Sólo tres años después, durante la celebración del V

⁷⁹ Asociación Española de Lingüística Aplicada

Congreso Nacional de AESLA, el número de publicaciones sobre IFE ascendía a 25, con una gran variedad temática: “análisis de necesidades, diseño de programas, producción de materiales, aprendizaje del vocabulario, comprensión lectora, uso del vídeo en el aula, traducción específica,...” (Bueno Lajusticia, 2003: 19). En 1992 se crea la Asociación Española de Lenguas con Fines Específicos que posteriormente, en 2001, cambiará su nombre por el de Asociación Europea de Lengua para Fines Específicos (AELFE), que cuenta con una publicación especializada, la revista *IBÉRICA* (1985).

Una vez ofrecida una pincelada del marco social y profesional en España respecto a las LFE, retomaremos la cuestión referente a la formación del profesorado en nuestro país. Hasta el momento hemos ido perfilando cómo la formación del profesional de IFE es inadecuada, debido a una falta de formación general en los estudios de Licenciatura, y ahora Grado, de Filología y de Lenguas Modernas, y a la escasez de Másteres en enseñanza del IFE. Todo ello trae consigo consecuencias como la de que sea el propio profesional el que deba autoformarse, a veces de manera autodidacta, otras teniendo que ser él mismo quien rastree los Másteres ofertados y sus contenidos; conocer al profesorado que va a impartir las materias; elegir entre las Universidades Públicas y Privadas, entre las nacionales y las extranjeras y, finalmente, arriesgarse.

Las razones para esta falta de apoyo a la formación del profesorado de IFE en España podrían yacer a) en la falta de una clara delimitación de todas aquellas subáreas del IFE, y b) al temor que muchos profesores de lengua tienen a impartir clases de IFE porque carecen tanto de la formación pedagógica como de la formación especializada en contenidos. Por otro lado, somos conscientes, desde nuestra propia experiencia, que los profesionales de IFE no están considerados por sus propios compañeros docentes de IFG, de lingüística, o de literatura como verdaderos docentes e investigadores, tendiendo a menospreciar el trabajo docente y las líneas de investigación de estos. Si desde el propio entorno universitario no se valora a estos profesionales con la

importancia y categoría que merecen, dudosamente podremos solicitar a las autoridades competentes que lo respeten y que, de alguna manera, inviertan en el futuro de esta figura profesional.

Las soluciones más evidentes parecen radicar, por un lado, en la inclusión de asignaturas obligatorias de IFE en los estudios de Filología, por otro lado en la creación de Másteres específicos de IFE o en cursos de TESOL con contenidos IFE, ofertados por las propias universidades. Haciéndonos eco de las palabras de England (1995), es una irresponsabilidad social el hecho de que no existan programas de formación del profesorado de IFE, dada la gran demanda existente a nivel mundial, especialmente para aquellas profesiones multiculturales y multinacionales.

La propuesta de algunos autores como Swales y L'Estrange (1983) o Máster (1997), a las que sin lugar a duda nos sumamos, es que, los cursos de formación en IFE dentro de un programa de Máster en TESOL, deberían contar con, al menos, los siguientes contenidos:

- Formación general en TESOL.
- Historia y evolución del IFE.
- Principales subdivisiones del IFE.
- Destrezas en IFE (presentaciones orales, redacción de informes, exposición de un argumento, juegos de situación, realización de negociaciones, petición y oferta de información telefónica, desenvolvimiento en situaciones de emergencia,...)
- Evaluación y desarrollo de materiales.
- El curriculum en IFE.
- Evaluación y valoración (*assessment and evaluation*) en IFE.
- Profundización en alguna de las áreas de IFE (EAP, EPP,...).
- Familiarización con otras culturas (*cultural awareness*) así como con el tipo de lenguaje utilizado en el área de los negocios, la medicina, la tecnología,... de cada cultura (England, 1995:12).

Los propios profesionales de la enseñanza de IFE, como Boswood y Marriott (1994), argumentan que los contenidos anteriormente expuestos, deben ir más allá de la teoría y que deberían incluir visitas a centros de interés profesional, tales como empresas, centros educativos, fábricas; conferencias y paneles que desarrollen temas específicos que complementen las enseñanzas impartidas en el aula, además de experiencias de tipo práctico docente.

Así pues, podemos afirmar que, lo que necesita el futuro formador en IFE son, serios y amplios conocimientos de Lingüística Aplicada, experiencia práctica con el tipo de población a la que va a impartir docencia, experiencia en el trabajo en equipo con expertos en la materia, y además poseer un gran deseo de familiarizarse con determinados contenidos específicos en el área de IFE que vaya a impartir.

O dicho en otras palabras, consideremos el caso del formador de pilotos de aviación y controladores aéreos: el profesional de Lengua Inglesa, debería poseer una formación previa en la que incluya, no sólo los conocimientos de Lingüística Aplicada que, posiblemente como filólogo o profesor de lengua inglesa con formación académica se le presuponen, sino también haber adquirido, para este tipo de formación, unos conocimientos culturales y sociolingüísticos del campo de la aviación, cuales son las funciones que desarrollan estos profesionales en su labor cotidiana, en que contextos se mueven y con qué situaciones se encuentran. Es asimismo importante, que los cursos de Inglés Técnico para Aviación estén dirigidos a obtener resultados prácticos, es decir, el foco de la cuestión radica en enseñar la lengua como herramienta de trabajo, no como concepto teórico.

Para llevar a cabo este propósito, el profesor de Lengua Inglesa debería ser capaz de enseñar destrezas lingüísticas efectivas en lugar de, simplemente, impartir conocimiento de la lengua. Los alumnos a los que dirigen estas clases tendrán que enfrentarse a exámenes y posteriores a situaciones profesionales en las que se espera que demuestren su destreza y fluidez lingüística, pero no se les

pedirá que demuestren sus conocimientos de lengua excepto en aquellos casos en los que se evalúe una comunicación segura y precisa, como pueda ser la pronunciación de determinadas palabras clave.

Por otro lado, lo que se espera del docente es que enseñe a los alumnos destrezas que les permitan una comunicación adecuada en contextos profesionales, en lugar de ayudarles a adquirir un conocimiento sofisticado de la lengua. De este modo, se enseña a los alumnos cómo comunicarse dentro de su contexto profesional, no se les enseñan los conceptos en sí mismos. Sin embargo, no es obvio decir que es muy complejo enseñar una materia con esta complejidad sin poseer unos ciertos conocimientos de la misma. Sería realmente trabajoso para el profesor de Inglés Técnico para Aviación juzgar las prioridades lingüísticas sin cierto conocimiento del papel que juega la lengua en escenarios complejos. Es por tanto casi un requerimiento para estos profesores estar muy bien relacionados con el mundo de la aviación en general y poseer unos conocimientos medios del área específica en la que se van a realizar sus tareas.

La enseñanza de preceptos técnicos propios del campo de la aviación como pueden ser navegación, cálculo de pesos y balances o, leyes de la aviación, corresponde al instructor de aviación profesional y cualificado, lo que no que no significa que el profesor de lengua inglesa no deba estar involucrado formando equipo junto al profesor de aviación, de modo que adquiriera experiencia de los profesionales en el desarrollo de su actividad, que pueda dar una visión realista de las necesidades de su profesión en lo que ha requerimientos lingüísticos se refiere, y que pueda adquirir un léxico técnico.

De la misma forma, el profesor de Lengua Inglesa para Aviación deberá poseer conocimientos suficientes que le capaciten para diseñar un syllabus, así como para, diseñar, elaborar y evaluar materiales para la enseñanza del Inglés Técnico para Aviación.

Desde principios de los años 60, el Inglés para Fines Específicos ha ido desarrollándose de tal forma que en la actualidad se ha convertido en una de las áreas más importantes dentro de lo que entendemos por 'Inglés como Lengua Extranjera' e 'Inglés como Segunda Lengua' en el caso de España.

Pero, ¿qué entendemos, en realidad, por IFE/ESP? Aunque en apariencia las diferencias parezcan estar claras, en realidad no es así. Para algunas personas, el Inglés para Fines Específicos se define como aquel que se enseña con cualquier propósito específico, mientras que para otros se trata del utilizado en estudios académicos o con fines vocacionales o profesionales.

Dudley-Evans (1997) presenta estas características del IFE/ESP en dos bloques diferenciadores:

A. Características absolutas:

1. ESP is defined to meet specific needs of the learners.
2. ESP makes use of underlying methodology and activities of the discipline it serves.
3. ESP is centred on the language appropriate to these activities in terms of grammar, lexis, register, study skills, discourse and genre.

B. Características variables:

1. ESP may be related to or designed for specific disciplines.
2. ESP may use, in specific teaching situations, a different methodology from that of General English.
3. ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level institution or in a professional work situation. It could, however, be for learners at secondary school level.
4. ESP is generally designed for intermediate or advanced students.
5. Most ESP courses assume some basic knowledge of the language systems.

Por su parte, Strevens (1988), entendía también como característica absoluta que el IFE *"is in contrast with 'General English'"*. De la definición que Dudley-Evans nos ofrece, se desprende que el IFE/ESP puede, aunque no necesariamente, estar relacionado con una disciplina específica y además no tiene porqué estar dirigido a un grupo de edad o a un rango de habilidad determinado. Asimismo a la vez que lo describe como *"an attitude of mind"*.

De otro lado, Hutchinson et al. llegan a una conclusión similar al afirmar que *"ESP is an approach to language teaching in which all decisions as to content and method are based on the learner's reason for learning"* (1987:19).

A pesar de la aparente evidencia de significado que implica ESP, Pauline Robinson (1991:1) apunta a que el término Inglés para Fines Específicos implica que lo que es específico y apropiado en una zona del planeta, puede que no lo sea en otra, por lo que resulta imposible realizar una definición universalmente aplicable al ESP.

Por su parte Strevens (1980: 105-121) sugiere que: *"a definition of ESP that is both simple and watertight is not easy to produce"*, por lo que Hutchinson y Waters (1987:18-19) prefieren hablar de lo que **no** es ESP. El Inglés para Fines Específicos debería implicar una estrecha relación entre los ámbitos de la lengua, la pedagogía, y el contenido curricular, ya que los tres están estrechamente ligados, pero el resultado real es que en Europa⁸⁰ los estudios de ESP aparecen estrechamente vinculados a lo que son los aspectos de la lengua, única y exclusivamente. Por el contrario, en el Reino Unido, EE.UU y Canadá, la parte pedagógica resulta de suma importancia. En concreto en el Reino Unido, son líderes en cuestiones de syllabus y diseño curricular, mientras que en EE.UU. y Canadá lideran el campo basado en la práctica en el aula y en la investigación (Swales, 1989: 79-83).

⁸⁰ A excepción del Reino Unido.

Lo que resulta evidente, y así lo demuestra P. Robinson (1991: 2-5) es que hay un número determinado de características comunes a los cursos de Inglés con Fines Específicos:

1. Suele estar dirigido a un objetivo, es decir, los alumnos asisten a estos cursos porque tienen una necesidad académica o laboral.
2. Un curso de IFE está basado en el análisis de las necesidades, que especifica de la forma más minuciosamente posible lo que el alumno tiene que llevar a cabo dentro de sus conocimientos de la lengua inglesa. Para ello, es esencial realizar un cuestionario inicial de necesidades a principio de curso.
3. Por lo general, suelen ser alumnos de enseñanza terciaria, es decir, universidades, aunque también es cierto que contamos con alumnos de Formación Profesional, y con profesionales que necesitan formarse en IFE. En cualquier caso, estos dos últimos no serán objeto de estudio en nuestra tesis, ya que hemos restringido el campo de investigación al ámbito universitario en general y al de las carreras puramente llamadas técnicas, en particular. El hecho de que sean alumnos universitarios les presupone unos conocimientos en Inglés General, aunque lamentablemente no siempre es el caso. Por tanto, los objetivos del curso deberían estar ajustados a las características de tiempo, necesidades y conocimiento previos del alumnado.
4. Los cursos deben estar diseñados para que se impartan a estudiantes con un mismo perfil académico, es decir, no es lo mismo diseñar un curso para ingenieros en general, que diseñar, más específicamente, un curso para ingenieros mecánicos industriales especialidad máquinas y motores, ingenieros de telecomunicaciones, o ingenieros aeronáuticos, porque ni la terminología, ni la fraseología, ni las necesidades finales de todos estos alumnos, a pesar de que todos ellos sean ingenieros, no van a ser las mismas.

Contrariamente a esta idea sobre la necesidad de un contenido terminológico y fraseológico específico en los cursos de IFE, Robinson (1991: 4-5) afirma que lo que es más importante son las actividades en las que los alumnos deben sumergirse; opina que estas actividades deben ser especializadas y apropiadas incluso si no contienen un lenguaje específico. En su opinión, deberíamos guiarnos por lo que el análisis de necesidades, previamente aplicado nos sugiere y por lo que, institucionalmente, somos capaces de hacer.

Desde nuestro punto de vista, ambas opciones, terminología y fraseología específica, y actividades adecuadas, son perfectamente compatibles y en la mayoría de los casos indivisibles. La formación del alumno en IFE debe ser lo más completa y precisa posible, por eso es por lo que, a la realización de actividades determinadas, encaminadas a desarrollar posteriores funciones laborales, hay que añadirle un vocabulario específico sin el cual no se podrían manejar en el ámbito profesional; véase por ejemplo el caso de los pilotos de líneas aéreas, como un caso más entre otros muchos. Necesitan de una terminología específica que les permita entender y hacerse entender en casos de emergencia, maniobras, aterrizaje y despegue de la aeronave, entre otra multitud de situaciones, todo ello acompañado de una fraseología que, por las condiciones físicas de la comunicación entre distintas aeronaves, o entre aeronave y torre de control, no deje lugar a duda de su significado preciso, a fin de evitar cualquier tipo de desastre como ya ha ocurrido. No es obvio decir que lo anteriormente expuesto no es suficiente si no se expone al alumno a situaciones reales simuladas y alcanzan fluidez en el uso comunicativo de la lengua inglesa.

Según información de la Agencia Europea de Seguridad Aérea⁸¹ con fecha 20 de abril de 2011,[...] “debe señalarse una deficiencia de categoría 3 en caso de

⁸¹ Reglamento de Ejecución (UE) nº 390/2011 de la Comisión, de 19 de abril de 2011, que modifica el Reglamento (CE) nº 474/2006, por el que se establece la lista comunitaria de las compañías aéreas objeto de una prohibición de explotación en la Comunidad, Publicado en: DOUE número 104 de 20/4/2011, páginas 10 a 34 (25 págs.)

incumplimiento del requisito de dominio del inglés sin que el Estado que emita la licencia haya presentado un plan de acción a la OACI o haya notificado el pleno cumplimiento sin respetar realmente ese requisito. Por último, debe consignarse una observación general (categoría G) si puede probarse el cumplimiento formal del requisito de dominio del inglés aun cuando la comunicación sea muy difícil en la práctica durante las inspecciones en pista debido a la falta clara de dominio de la lengua inglesa por parte de los pilotos. El Comité de Seguridad Aérea acordó intentar aplicar esas propuestas de manera armonizada. La Agencia Europea de Seguridad Aérea se comprometió a publicar en breve las orientaciones pertinentes. [...]El Comité de Seguridad Aérea también aprobó la propuesta de la Agencia de que los Estados miembros establecieran vínculos funcionales con los proveedores de servicios de navegación aérea para notificar problemas de comunicación con la tripulación de las aeronaves debido al dominio insuficiente de la lengua inglesa por los pilotos. Por último, el Comité de Seguridad Aérea solicitó a la Agencia Europea de Seguridad Aérea que notificase en la primera reunión del Comité los resultados SAFA relativos al cumplimiento de los requisitos de dominio del inglés por los pilotos y a la aplicación de la categorización propuesta”.

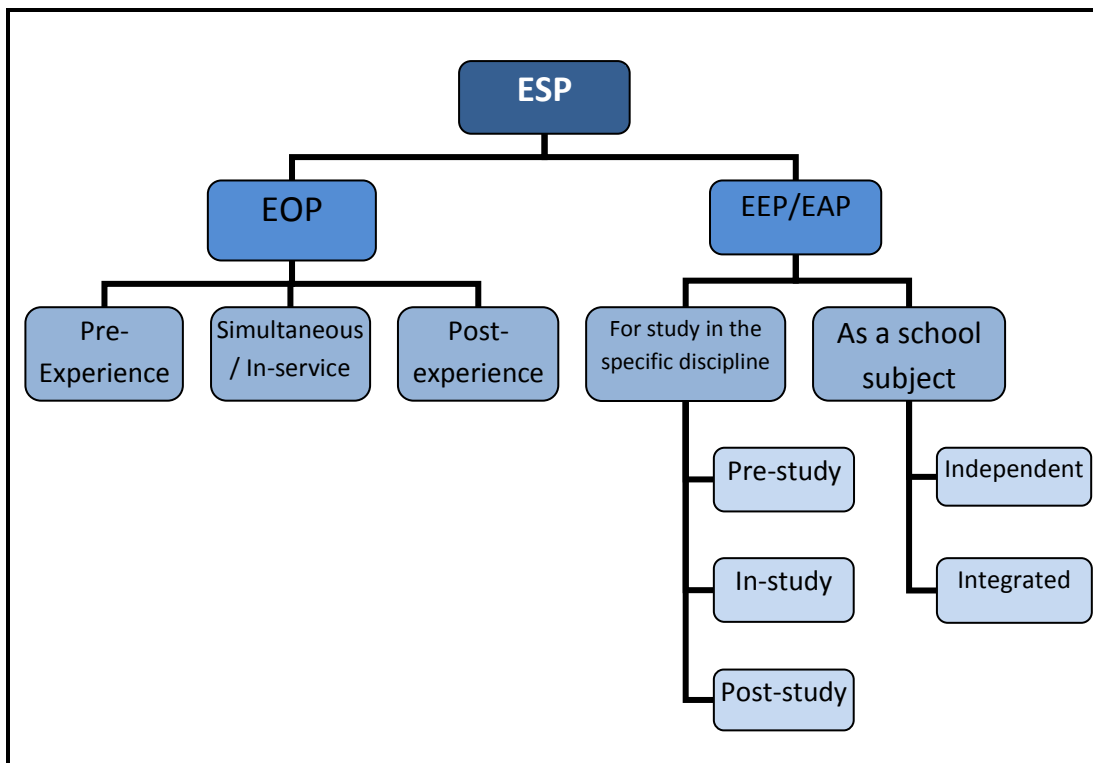


Figura 19: El “árbol genealógico” del IFE (Robinson, 1991:3)

2.5. La formación del profesorado en IFE: estado actual de la cuestión.

Un tema que resulta de extrema complejidad es el de la formación inicial y continua del profesorado de LFE. En palabras de Richards (1997:51) es sorprendente lo poco que se sabe de *“the profesional lives and beliefs of ESP teachers around the world”*.

Por su parte Strevens señaló que:

“while every good teacher of English is potentially a good teacher of ESP, he or she needs special help and training. The teacher who is new to ESP needs advice, help and support from those teachers who already have the necessary experience. [...] becoming an effective teacher of ESP requires more experience, additional training, extra effort, a fresh commitment, compare with being general English.”
(1988:43)

En Gran Bretaña, la mayoría de los profesores de IFE son licenciados en las Facultades de Humanidades (Arts), que puede ser que hayan comenzado su carrera profesional como docentes contando con tan sólo un mínimo de formación. Transcurridos uno o dos años, realizan algún curso y consiguen un certificado en TEFL o un posgrado en Educación en TESOL.

En España suele tratarse de profesorado licenciado en Filología Inglesa, que cuenta con algo de experiencia en la docencia de Inglés General y que, por diferentes razones, comienza su andadura en el área del IFE. Por la dificultad existente en encontrar cursos especializados en formación en IFE, muchos de estos profesores son autodidactas, y otros han conseguido algún curso de formación o algún Máster en universidades extranjeras del Reino Unido o de EEUU.

De entre la gran variedad de Másteres en Lingüística, Lingüística Aplicada, o ELT que existen en las universidades del Reino Unido, ocho en Inglaterra, dos en Escocia, y dos en Irlanda, sólo un número muy reducido están especializados en IFE/ESP, aunque muchos de los otros mencionados ofrecen la opción de ESP/EAP como parte del curso. Algunos cursos, con sus correspondientes certificados, los imparte el British Council entre otras instituciones como el *English Centre of Languages*, anteriormente IALS (*Institute of Applied Languages*), en la Universidad de Edimburgo. Algunos de estos Másteres se ofrecen a distancia, como el de la Universidad de Aston (Birmingham) o el London Institute of Education. Aparte de los cursos generales de IFE/ESP hay algunos de ramas específicas del IFE, por lo general inglés para los negocios; algunos los acreditan con el diploma correspondiente, como la Cámara de Comercio, y otros, como IALS, ofrecen cursos para formación del profesorado en *English for Business, English for Law, English for Medicine,...*, sin obtención de certificado. Sí encontramos, por ejemplo, en la Universidad de Exeter, el curso denominado “*English Language Teaching for Special Purposes*”, dentro del programa de Grado de la Facultad de Educación.

En algunos países del resto de Europa, el título de Filología contiene algún módulo optativo de metodología, caso este de los países balcánicos y eslavos, pero no está dirigida a la enseñanza de IFE. Este es, por ejemplo, el caso de la Universidad Complutense de Madrid (UCM), donde se imparten dos cursos optativos de metodología en la especialidad de Filología Inglesa, impartidos por la Dra. Vega, del Departamento de Filología Inglesa I, cuya especialidad así consta en la Plaza de Titularidad del BOE. Si bien es cierto que no recoge contenidos en IFE, si encontramos en el Programa de Doctorado del Departamento de Filología Inglesa I, Estudios Ingleses: Cognición, Comunicación e Interculturalidad, el curso denominado Inglés para Fines Específicos, impartidos por los Dr. Herrera Soler y Dr. Ñíguez Bernal. El Instituto Interuniversitario de Lenguas Modernas Aplicadas (IULMA) de la Universidad de Alicante (España) ofrece el Máster y la Universidad Politécnica de Madrid (UPM) también ofrece un programa de Estudios de

Doctorado bajo el título "Lenguas para Fines Específicos: un enfoque multidisciplinar. Análisis, Metodología y Nuevas Tecnologías".

La excepción la encontramos en la Universidad de Alejandría, donde el ESP Centre ofrece cursos de Postgrado con su correspondiente certificado en enseñanza de IFE.

En relación con la formación de docentes en IFE, Hutchinson y Waters (1990) determinaron tres problemas: la carencia de un método de IFE que oriente el proceso, los conocimientos particulares de cada disciplina a los que deben enfrentarse los profesores de IFE, y el cambio de estatus en relación a la enseñanza del inglés debido a que el docente puede sentirse impotente en esa área.

También se ha apuntado a que el IFE se ha visto influido por diferentes orientaciones, por los diferentes movimientos lingüísticos que se han dado en el campo de la enseñanza de idiomas. El IFE tuvo sus inicios enmarcado por los trabajos en el área del discurso del registro⁸², haciendo énfasis en la gramática empleada en los artículos científicos y técnicos. De igual modo se puede apreciar en los materiales empleados en la enseñanza de IFE, la influencia que han tenido el análisis del discurso, el análisis de registros, el análisis de la situación meta, el análisis basado en destrezas y el análisis del género (Dudley-Evans y St John, 1998). Por eso se ha considerado el IFE como un término debatible al no conseguirse un acuerdo en relación a su conceptualización y a sus áreas. De ahí que la enseñanza del IFE se haya llevado a cabo sin una sólida base teórica que sirva de guía y apoyo a los docentes del área.

⁸² Entendido **registro** como : “[...] *refers to specific lexical and grammatical choices as made by speakers depending on the situational context the participants of a conversation and the function of the language in the discourse*”(cf. Halliday 1989, 44). Y entendido **discourse** como “*the total event, in which the text is functioning, together with the purposive activity of the speaker or writer; it thus includes the subject-matter as one element in it*” (Halliday 1994, 22).

La mayoría de los profesores de IFE han recibido su formación en el área de la literatura y del inglés general (Hutchinson y Waters, 1990) por eso, cuando se enfrentan con textos específicos se sienten poco competentes, tanto en el área como en la didáctica para abordarlo, lo cual resulta una situación bastante incómoda para alguien a quien se le presuponen amplios conocimientos de la lengua. Cuando estos docentes, formados en IFG, se ven forzados a incorporarse al campo del IFE, se encuentran en la necesidad de estudiar y aprender sobre campos de conocimiento diferentes, lo que les obliga a adquirir o profundizar en conocimientos de áreas diferentes a su campo de trabajo (Hutchinson y Waters, 1990).

Sabemos que, por lo general, los profesores se forman ellos mismos con poca o nula ayuda de las instituciones a las que pertenecen y en las que, no olvidemos, imparten docencia, teniendo que, en muchas ocasiones, autofinanciarse los cursos de formación en el extranjero. Por su parte, la UE ha creado algunos proyectos dirigidos a la formación del profesorado de LFE.

Varios autores (England, 1995; Howard y Brown, 1997; Robison, 1991), con los que estamos totalmente de acuerdo, han coincidido en señalar que es necesaria la preparación en IFG para abordar la enseñanza del IFE durante la formación inicial de docentes de lengua inglesa para que puedan desarrollar su práctica profesional en ambas situaciones: IFG e IFE.

Las universidades españolas que ofrecen programas de formación docente de inglés en las licenciaturas o títulos de grado, no cuentan con ningún curso o contenido de IFE. Esta situación se observa aún cuando estos profesionales del IFE son tan necesarios y están tan solicitados en el mercado laboral. La mayoría de estos profesionales obtuvieron sus conocimientos de forma autodidacta, observando otras clases, a través de congresos, compartiendo materiales,..., y lo que es más lamentable, mediante la técnica ensayo-error experimentada con sus propios alumnos.

De aquí surge una pregunta: ¿qué cantidad de conocimiento especializado debería poseer un profesor de LFE? La pregunta no es fácil de contestar, ya que poco, mucho, bastante, son siempre respuestas imprecisas y subjetivas, pero sobre todo, está la cuestión de la variación: la enseñanza de LFE varía en su escenario, en los objetivos, en la metodología, en los alumnos,... así, lo que es apropiado para unos no lo es para otros, por tanto, la única respuesta posible sería “depende”.

Las variables de las que depende, citadas por la Lingüística Aplicada (Robinson, 1991) incluyen las siguientes:

- Si el alumno es experto o novato en la materia.
- Las necesidades del alumno.
- El tamaño de la clase (cuanto más numerosas sean las clases, mayor será la heterogeneidad de las subdisciplinas).
- El papel del profesor en el aula y su preferencia metodológica (centrada en el profesor o centrada en el alumno).
- El grado de especialización de los textos y de los materiales utilizados en el curso.
- El grado de competencia de la lengua del alumno a nivel individual y grupal.

Un punto de partida para diseñar cursos para el profesorado de LFE es tener en cuenta el tipo de conocimiento y las destrezas que debería tener un profesor bien cualificado.

Es conveniente señalar que, en contextos extranjeros, según England (1995), la inclusión de contenidos en IFE ha sido lenta, ya que la mayoría de los docentes en formación no se sienten cómodos al trabajar en el campo de las ciencias, la ingeniería o cualquier otra disciplina que no sea el campo del IFG. Sin embargo, incluir contenidos de IFE en los programas de formación del

profesorado de lengua inglesa les abriría las puertas a nuevas posibilidades de trabajo, a la vez que se cubriría la gran y creciente demanda de profesionales de las distintas áreas de IFE como es el caso de la hostelería, banca, medicina en todas sus áreas, ingeniería, arquitectura o telecomunicaciones, entre otras muchas. Por otro lado, estos docentes estarían preparados para un mercado más globalizado como el que representa Europa.

En el caso de EEUU, dada la gran variedad de materias específicas que un profesor de IFE debe impartir, el desarrollo de los materiales ha constituido siempre una cuestión de primer orden en el campo del ESP. Por otro lado, la formación del profesorado de ESP ha recibido poca o nula atención, quizá por entender que no conlleva una metodología específica y por tanto, los docentes no necesitan formación al respecto. De hecho, mucho de los profesores de ESP, son profesores de Lengua Inglesa que, por una u otra razón, se han encontrado impartiendo algún área específica de ESP (Óptica, Veterinaria, Derecho,...). En consonancia con estos hechos, me permito citar un caso bien conocido para mí como es el de la Dra. Vega, ya mencionada en nuestra investigación, quien impartió entre los cursos 1983 y 1987 en la UCM, cuatro años de docencia en la Facultad de Medicina, con la asignatura *Medical English*, dos años de Inglés para Odontólogos, y otros dos años de Alemán para médicos, sin preparación alguna; o el caso de la propia investigadora impartiendo *Business English*, *English for Aviation*, *Inglés para el Transporte y la Logística*, e *English for Engineers* desde 1996 hasta 2009, tanto en empresas como en universidades privadas, también sin preparación metodológica específica. Curiosamente, a este respecto, Orr (1995:11) descubrió, a través de una encuesta realizada por internet y dirigida a profesores de inglés para Ciencia y Tecnología, que sólo el 5% de los profesores que respondieron al cuestionario tenían una titulación universitaria o experiencia laboral en el campo en el que estaban impartiendo docencia. El otro 95% restante, se dedicaba a formarse.

A Jack Ewer se le conoce como “el padre del ESP”. Realizó sus primeros trabajos en formación del profesorado de Inglés para la Ciencia y la Tecnología en los años 60, en la Universidad de Chile, estableciendo las bases del tipo de habilidad que un profesor debería tener. Una de las más importantes era “[an understanding of] the concepts and potentialities of modern science and technology, [and] ... the ways in which scientists and technologists operate” (citado en Swales, 1985:53).

Ewer contó con felicitaciones y alabanzas por el artículo desprendido de la investigación, en el que se hacía especial mención a las necesidades del profesorado de ESP. Pero también recibió la respuesta de cinco profesores norteamericanos y canadienses en las que le hacían conocedor de sus propias necesidades: el análisis del discurso (clasificación del vocabulario y de la gramática) como componente de la formación del profesorado de IFE; otros apuntaron a la necesidad de información relacionada con las variaciones lingüísticas y las estructuras, es decir, en qué forma funcionaban según el área de ESP de la que se tratara. Por otro lado, se apuntó a la necesidad de dar formación a los departamentos, es decir, que hubiera una implicación directa con algunas de las clases de Ciencia y Tecnología del Campus. Finalmente Palmer (1983) aconsejó al profesorado que prestara más atención a los principios metodológicos implícitos en sus clases en lugar de hacer énfasis en sus conocimientos.

De acuerdo con la literatura sobre la formación del profesorado en esta área, autores como England (1995), Hutchinson y Waters (1990) o Robinson (1991), entre otros, coinciden en la necesidad de incluir materias específicas en los programas de IFE. Para ello sugieren una formación en análisis de las necesidades, análisis del discurso, lingüística aplicada y, por último, nivel léxico (vocabulario de IFE) diferenciado en tres niveles de acuerdo al grado de ambigüedad semántica que representa. El primer nivel contiene términos especiales que se utilizan en determinados campos y, de forma específica, se

refieren a un concepto elaborado; tal es el caso del utilizado en reuniones de negocios, política, hostelería,... El segundo nivel comprende el llamado lenguaje semi-técnico; son palabras científicas o técnicas generales para ciertas áreas de conocimiento, por ejemplo e-mail o CD-ROM en el ámbito de la informática. En el tercer nivel, las palabras son de una ambigüedad semántica alta. Este vocabulario se emplea en diferentes contextos y de forma más generalizada (Robinson, 1991). En cuanto a las estructuras sintagmáticas, el IFE prefiere oraciones declarativas, imperativas, construcciones en voz pasiva y grupos nominales.

En resumen, el profesor de ESP necesita unos conocimientos sustentados en aspectos relevantes de la lingüística aplicada, necesita experiencia práctica sobre lo que va a impartir y debe acostumbrarse a trabajar codo con codo con expertos en la materia, lo que implica un grado de conocimiento de las necesidades.

2.5.1. Cuestiones sobre la formación del profesorado de LFE.

1. Sobre la teoría de las LFE.

Autores como Dudley-Evans (1997) o Robinson (1991) confirman el consenso generalizado acerca de la definición del término LFE como orientada a un objetivo y basada en el análisis de necesidades, a menudo con la característica añadida de estar limitado por el tiempo y estar diseñado para adultos. También hay un acuerdo generalizado sobre las ramas o clasificaciones de IFE: a) Inglés con Fines Académicos (IFA) y b) Inglés con Fines Ocupacionales (IFO), así como el uso ya extendido de Inglés para la Ciencia y la Tecnología (EST) (Strevens, 1988). En cambio, no están tan claros términos como Inglés con Fines Vocacionales (EVP) e Inglés con Fines Profesionales (EPP) en lugar de Inglés con Fines Ocupacionales (EOP).

La literatura que podemos encontrar con relación a las LFE/IFE, especialmente en el campo de la Ciencia y la Tecnología es realmente abundante. Swales (1988) realizó un estudio en este campo que abarcaba los años desde 1962 a 1981. Por su parte, Bueno Lajusticia (2003) recopiló, primeramente, las publicaciones más relevantes entre 1985 al 2002 en la Historia del Inglés con Fines Específicos en el Reino Unido, como ya sabemos, país líder en el mencionado movimiento en los 60, para pasar a centrarse en el ámbito español en 1985, momento en el que aparece la primera publicación en LFE y en 18 años de investigación en España, Bowyers (1980) describió casos de estudio sobre cursos y materiales, Higgings (1983) y Bates y, Dudley-Evans (1976) áreas de género, Tarone et al. (1981), análisis del discurso y Hutchinson y Waters (1983) el diseño de cursos en ESP.

De repente, el campo del *Business English* cobró la misma relevancia en los 90 que había tenido el Inglés para la Ciencia y la Tecnología en los años 70, contando en la actualidad con un número mayor de publicaciones mucho más elevado, aunque poco hay escrito sobre su práctica y menos, sobre estudios lingüísticos en esta área. Aunque lo que realmente se echa en falta es una teoría, como tal, en LFE/IFE, al igual que existe en áreas como Destrezas comunicativas (*Communication Skills*) o Adquisición de una Segunda Lengua (*Second Language Acquisition*). Hutchinson y Waters (1987) así como Widdowson (1983) estuvieron a punto de realizarlo. Dudley-Evans (1997) sugiere que la razón para que no exista tal base teórica se debe al énfasis que los cursos de LFE/IFE han puesto sobre los procedimientos que han de seguirse para impartir dichos cursos, los análisis de textos y, la creación y evaluación de materiales. Considera que la formación en LFE necesita concentrarse en ese ‘conjunto de procedimientos’ que se extiende al análisis de necesidades, asegurándose de que la definición de LFE/IFE queda totalmente clara, y no, como a menudo suele interpretarse, como todo lo relativo a un contenido específico.

Una buena definición sería la de Strevens (1988:1): *“related in content (i.e. in its themes and topics) to particular disciplines, occupations and activities”*.

Por otro lado, hay quien afirma que la enseñanza de LFE sólo implica una destreza: la lectura. En cualquier caso y a nuestro juicio, ambas definiciones resultan parcas y limitadas.

2. Metodología de las LFE.

Parece estar asumido por algunos sectores que la enseñanza de LFE no posee o implica una metodología propia, como así lo reflejan autores como Hutchinson y Waters (1987). Si nos basamos en que las clases se focalizan en el alumnado o en el proceso de aprendizaje, ciertamente, la clase de LFE no se diferencia de una lengua extranjera en general, ya que ambas se basan en los mismos principios. Sin embargo, parece obvio que un trabajo mucho más específico como el de LFE, requiera también una metodología más específica. De esta forma, el alumno aparece implicado en el proceso. El profesor de lengua aporta los procedimientos técnicos para desarrollar las destrezas y el alumno, en muchos casos, aporta conocimientos en la materia, sobre todo si hablamos del caso de profesionales que trabajan o ya han acabado sus estudios universitarios. Se produce, por tanto, una intervención en el aula en la que, por lo general, el alumno lleva la iniciativa. Por su parte, el profesor debe aprender una serie de técnicas educativas diferentes y flexibles, con el objeto de poder ir adaptándose a cada una de las variaciones que vayan ocurriendo. La cuestión metodología la abordaremos más adelante en el punto 2.9.3. del presente estudio.

3. La importancia del análisis de texto en LFE.

Johns y Dudley-Evans (1991) lo definen, junto con el análisis de necesidades, como una de las dos características absolutas en LFE. En el caso particular de las LFE, el análisis del Discurso y el análisis de género, es el

desarrollo natural del análisis de necesidades. El análisis de necesidades es un estadio preliminar; una vez que se han establecido esas necesidades, el desarrollo de los contenidos (syllabus) y los materiales dependerán del análisis de los géneros clave que se han identificado.

Los dos tipos relevantes de análisis del discurso en LFE, y en los que entraremos por no ser este objeto de nuestro estudio, son:

- a) la Lexicoestadística (Swales 1988:189) o recuento de términos léxicos clave; y
- b) el Análisis de Corpus (Biber et al, 1994) y la concordancia (Johns, 1989; Strevens, 1991) en los que se muestra la frecuencia con la que aparecen los términos léxicos y en que contextos.

2.6. Análisis de las necesidades en IFE

2.6.1. Definición del término.

El término apareció por primera vez en la India en los años 20 cuando Michael West lo introdujo para unir dos conceptos potencialmente conflictivos de necesidades implicados en el aprendizaje; uno referido a qué es lo que se requiere que los estudiantes hagan con la lengua extranjera y la otra como ellos pudieran dominar esa lengua durante el período de entrenamiento. West trabajó con estudiantes de enseñanza media cuyos intereses estaban definidos en un amplio expectrum, no pudieron ser definidos con mucha precisión y dicha enseñanza ciertamente se definía en términos que excluyen el análisis de necesidades. Este concepto apareció de nuevo cincuenta años después con James, (1974); Jordan, (1977); Chambers (1980, 1981); Cunningsworth, (1983); Bridly, (1989); Diddell(1991) enfocado fundamentalmente en el análisis ocupacional. Schutz y Derwing (1981) afirmaron que anteriormente aquellos que

planificaban los curriculums lo hacían sin tener en cuenta el grado de adecuación o las razones para su diseño.

El término vuelve a ser relevante al surgir el Inglés con Fines Específicos para el que el análisis de necesidades se convirtió en el instrumento clave en el diseño curricular. El término de Inglés con Fines Específicos apareció primero en la conferencia de Makerere en 1960 y luego en el Comité de la Comunidad Británica en 1961, el cual fue inmediatamente vinculado al concepto de necesidad. Halliday, Machintosh y Strevens (1964) se refirieron al Inglés con Necesidades Especiales, aunque para ellos el término necesidad se refería puramente al término lingüístico como lengua especial o registrada. Los profesores de inglés han basado frecuentemente su enseñanza en algún tipo de análisis intuitivo o informal en las necesidades de los estudiantes (Tarone y Yule, 1989:21).

El concepto de un análisis formal de los requerimientos que surgen del uso de esa lengua en multitud de situaciones de la vida social de los individuos se estableció durante la década los 70. Fue John Mumby en su *Communicative Syllabus Design* (1978), quien preconizó que el análisis de necesidades es el que debe dirigir el aprendizaje (cuál es la meta a lograr para que pueda cumplir eficientemente con su función social). El análisis de la situación meta está dirigido a la identificación de la lengua que se necesita. No es sólo cuestión de establecer las necesidades en términos de prioridades, de habilidades, o en términos funcionales o situacionales (escuchar una conferencia, hablar por teléfono), etc., sino es determinar qué se requiere que el profesional haga con la lengua en términos específicos: mejorar los métodos de enseñanza, adaptar esta al tipo de público y el enseñar a los estudiantes a aprender. El análisis de las necesidades ha estado vinculado a la segunda tendencia y últimamente a la tercera. Cualquier sistema de análisis de necesidades ha está relacionado con las categorías de la lengua que se debe emplear.

Generalmente el análisis de necesidades se ha visto como una característica típica de los cursos de Inglés para Fines Específicos (ESP) pues resulta necesario conocer y plantearse los motivos que llevan al alumnado a realizar estos cursos.

En los años 70 comenzaron a llevarse a cabo los primeros análisis de necesidades y tal y como podemos observar en la tabla que presentamos a continuación, en los 80 también comenzó a utilizarse para valorar las necesidades en el campo del Inglés General (GE)

Fase	Periodo	Foco Atención	Ámbito de Análisis	Ejemplos
1	Comienzo años 70	Inglés para Fines Ocupacionales (EOP)/(ESP)	Análisis de la situación meta.	Richterich, 1971 ELTDU, 1970 Stuart & Lee, 1972
2	Fin años 70	Inglés para Fines Académicos (EAP) e Inglés para Fines Específicos (ESP)	Análisis de la situación meta.	Jordan & Mackay, 1973 Mackay, 1978
3	Década de los 80	Inglés para Fines Específicos (ESP) e Inglés General (GE)	Análisis de la situación meta. Análisis de deficiencias. Análisis de estrategias. Análisis de medios. Auditorías lingüísticas.	Tarone & Yule, 1989 Allwright & Allwright, 1977 Allwright, 1982 Holliday & Cooke, 1982 Pilbeam, 1979
4	Comienzo años 90	Inglés para Fines Específicos (ESP)	Análisis integrados/asistidos por ordenador. Selección de materiales.	Jones, 1991 Nelson, 1994

Tabla 3: Evolución de los análisis de necesidades (Adaptado de West, 1994:1)

No es una coincidencia que el análisis de necesidades surgiera en el momento que el enfoque comunicativo de la lengua y la enseñanza de esta desplazaron al enfoque estructuralista. Por ejemplo Wilkins, (1976:55) planteó que el primer paso en la construcción de un plan de clases o programa es definir los objetivos. Siempre que sea posible estos se basaran en un análisis de las necesidades del estudiante; en cambio estas necesidades serán expresadas en término de los tipos particulares de comunicación en la que se implicará a los estudiantes.

Hutchinson y Waters (1980,1987) plantearon que es necesario analizar el conocimiento que tiene el estudiante, así, si hay que preparar a un estudiante extranjero, por ejemplo, en la especialidad técnica, lo que él necesitará adquirir será la competencia que se deberá asumir.

Según West (1992) en su artículo " Análisis de Necesidades en la Enseñanza de una Lengua", Tarone y Yule (1989:31) aplicaron el modelo de Canale y Swain sobre competencia comunicativa al análisis de necesidades y demostraron que varios estudios de necesidades están relacionados a uno de los cuatro niveles de generalización a) global (es decir la situación en la que el estudiante necesitará usar la lengua), b) retórica (la forma típica en la que se organiza la información en cualquier actividad relacionada con la lengua), c) gramatical-retórica (aquellas formas de la lengua que hacen realidad la estructura de la información de la actividad de la lengua) y d) gramatical (la frecuencia con que las formas de la lengua se usan en diferentes formas comunicativas).

La dificultad de llegar a un acuerdo sobre la definición de "análisis de necesidades" ya la mencionó Richterich (1983:2): *"The very concept of language needs has never been clearly defined and remains at best ambiguous"*.

El análisis de necesidades de un curso de IFE es, junto al diseño del programa, uno de los grandes olvidados en la mayoría de los cursos de formación

para profesores de idiomas (Brown, 1992) a pesar de la creencia generalizada de que el análisis de necesidades es el primer paso en cualquier curso de LFE. No hay, hasta la fecha, ningún libro que trate en exclusividad el análisis de necesidades desde que Munby (1978) escribió su *Communicative Syllabus Design*.

El término lo acuñó Michael West en los años 20 durante su estancia en la India, cuando trataba de establecer “por qué” los alumnos debían aprender inglés y “cómo” debían aprenderlo. En su caso se trataba de inglés general, no de inglés específico.

Posteriormente, el término resurgió en los años 70 a partir del trabajo del Consejo de Europa (Richterich, 1971) y de los primeros trabajos en IFE (ELTDU, 1970; Stuart & Lee, 1972/1985). El Consejo de Europa, clasificó las diferentes profesiones (i.e. azafatas, pilotos, controladores aéreos,...) y estableció los requerimientos lingüísticos en términos de comprensión oral, lectora y escritura. Por su parte, Stuart & Lee realizaron una investigación más detallada y amplia, analizando las necesidades lingüísticas en el ámbito de los negocios y priorizándolas según las situaciones o tareas a las que se tenían que enfrentar los trabajadores según su posición. En ambos casos, realizaron el análisis de las necesidades del alumno en su puesto de trabajo, lo que posteriormente se ha denominado como “*target-situation needs analysis*”.

Por su parte West (1997) distingue cinco conceptos diferentes en el análisis de necesidades:

a) Análisis de la situación meta. Se trata de:

- Establecer las prioridades en términos de lenguas diferentes (alemán, español,...)
- Establecer las prioridades en términos de destrezas de una lengua.

- Establecer prioridades en términos de situaciones, funciones o tareas de la LFE (i.e. hablar por teléfono)
- b) Análisis de las Deficiencias: establece el vacío existente entre las necesidades actuales y las futuras del alumno (*target needs*).
- c) Análisis de las Estrategias: una vez establecido el punto de partida y el de destino, necesitamos conocer las estrategias para recorrer el camino, es decir, los enfoques en materia de enseñanza-aprendizaje.
- d) Análisis del Medio: examina el entorno en el que se va a desarrollar el curso, teniendo en cuenta factores culturales, el perfil del profesorado (disponibilidad, nivel de lengua, conocimientos en LFE, formación,...), innovaciones que necesiten realizar los centros,...
- e) Auditoría lingüística a gran escala: dentro de un país.

En cuanto a los métodos de análisis de las necesidades, West (1997) aconseja realizar siempre más de un método de análisis para obtener una visión más completa y precisa, así como utilizar aquellos métodos que puedan recoger información sobre situaciones cambiantes, de modo que los cursos se puedan ir adaptando a las nuevas necesidades emergentes o bien modificar las existentes. Es así mismo importante, realizar el análisis de forma regular. Para que el proceso de análisis sea efectivo, West (1997) aconseja que cumpla las siguientes características:

- Transparencia.
- Repetitividad durante el curso.
- Centrado en el alumno, tanto en términos de la propia lengua como de estilo de aprendizaje.
- Tener en cuenta las necesidades de la situación meta y las deficiencias actuales de los alumnos.
- Establecer un programa según las prioridades de enseñanza-aprendizaje.
- Que esté relacionado con la situación objetivo y con el mundo real, más que con las categorías lingüísticas.

- Viable tanto para los alumnos como para los patrocinadores (*sponsors*)

A partir de 1984 las teorías de metodología de la enseñanza de la lengua de Phillips y Crocker, el diseño de materiales auxiliares de Phillips y Shettlework, (1978) y Estrategias y Estilos de Aprendizaje de James, se incorporaron a los procedimientos, siendo el área de adquisición de una segunda lengua y el análisis de las estrategias de aprendizaje quienes han proporcionado una base teórica adicional para el análisis de necesidades en la década de los 80.

Esta teoría basada en las necesidades se ha extendido por todo el mundo influenciando de una forma u otra no solo al diseño de los cursos de IFE, sino a todos los diseños curriculares referidos a este tipo de enseñanza.

2.6.2. Análisis de las Necesidades del curso/del alumno.

Autores como Dudley-Evans y St John (1998) consideran que en análisis de las necesidades y la evaluación son dos cuestiones inseparables e interconectadas que deben ir de la mano. Qué duda cabe que para analizar cuáles son las necesidades de un curso en concreto, debemos evaluar algunos aspectos como son la finalidad del curso, la situación en la que tiene o va a tener lugar, o el punto de partida del grupo receptor del curso. Pero no es nuestra intención entrar en valoraciones que vayan más allá de la mera recogida o análisis de los datos, como los anteriormente mencionados, ni aquellos que impliquen lo que supone realizar una evaluación formal o sumativa por considerarla fuera de nuestro estudio, y por entender que es un tema digno de una tesis doctoral y no de ser tratado en pocas líneas.

Volviendo al análisis de necesidades, son muchos los investigadores en este área que lo consideran la piedra angular de los cursos IFE, pero ya hemos mencionado que no fue hasta 1978 tras la publicación de Munby, cuando

función/finalidad y situación comenzaron a ir de la mano. Hoy en día, el profesorado de IFE puede buscar información entre la literatura existente para realizar un análisis previo de necesidades, ver la disponibilidad de los materiales, investigar sobre nuevos hallazgos, contactar con colegas u organizaciones que pudieran tener experiencia en el sector, todo ello antes de realizar una aproximación al alumnado.

A partir de este momento, como especialistas en IFE, necesitamos conocer exactamente lo que tratamos de averiguar y que es lo que haremos con las respuestas que obtengamos antes de comenzar con la docencia (Berwick, 1989:62).

Desde 1960 hasta la fecha, han sido muchas y diferentes las concepciones que del término “necesidades” y “análisis de necesidades” han florecido: *necessities, wants and lacks* (Hutchinson y Waters, 1987:55); *objective and subjective* (Brindley, 1989:65); *perceived and felt* (Berwick, 1989:55); *target situation/goal-oriented and learning, process-oriented and product-oriented* (Brindley, 1989:63). Cada uno de estos términos representa una filosofía diferente.

Dudley-Evans y St Johnns (1998:125) engloban todo ellos de la siguiente forma:

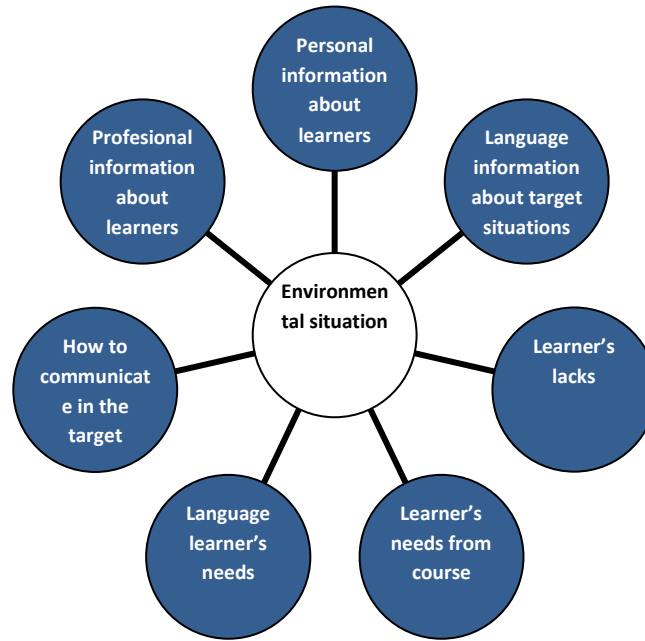


Figura 20: Elementos del análisis de necesidades (Dudley-Evans y St John, 1998:125)

Una interpretación de la figura 20 podría argumentarse como:

- A. *Professional information about learners*: aquellas tareas y actividades para las que los alumnos utilizarán la lengua inglesa (*target situation*).
- B. *Personal information about learners*: aquellos factores que puedan afectar a su aprendizaje como experiencias previas, formación cultural, razones para asistir al curso y expectativas del mismo, o actitud hacia la lengua inglesa (*wants, means, subjective needs*).
- C. *Language information about target situations*: cuáles son o serán sus desempeños en su futuro profesional y cuál es el uso que harán de la lengua inglesa en el desempeño de esas tareas (*present situation analysis*), lo que nos permitirá valorar el siguiente punto.
- D. *Learner's lacks*: la distancia o brecha existente entre el apartado C y A.
- E. *Learner's needs from course*: aquello que el alumnado requiere del curso específico, por qué y para qué.

- F. *Language learner's needs*: sobre el modo más efectivo de aprendizaje de la lengua (*learning needs*)
- G. *How to communicate in the target situation*: cómo la lengua y las diferentes destrezas serán utilizadas por los alumnos en la situación meta (*linguistic analysis, discourse analysis, genre analysis*)
- H. *Environmental situation*: información sobre el medio en el que se llevará a cabo el curso (*means analysis*).

Con todo lo anteriormente expuesto, el objetivo es llegar a conocer al alumnado como personas, como usuarios de una lengua y como estudiantes de esa lengua; por otro lado conseguiremos saber cómo maximizar el aprendizaje de la lengua y las destrezas de aprendizaje de ese grupo en concreto; y finalmente, estar al corriente de la situación meta y del medio en el que se desarrollará el aprendizaje, de modo tal que podamos interpretar de la manera más precisa posible la información recogida.

Somos extremadamente conscientes, por experiencia personal, de que tener en cuenta lo que Dudley-Evans y St John proponen, relacionándolo a nuestro ámbito de investigación, es, en alguno de sus puntos, una tarea complicada, sino una utopía, ya que algunos de sus aspectos no podremos realizarlos antes del comienzo del curso, pero si podremos posponerlos para llevarlos a cabo durante el primer día de clase a través de la realización de un cuestionario para tal fin, caso concreto de actuación de esta investigadora, y por supuesto también nos será muy útil la observación en el aula y el análisis de esos datos observables durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, que nos permitirá ir ajustando el modelo previsto a las necesidades, de algún modo imprevistas, con las que el docente se vaya topando. De ahí la importancia de la flexibilidad del docente de IFE que ya hemos mencionado con anterioridad.

Como métodos para la obtención de datos, Dudley-Evans y St John (1998:132) proponen hacer uso de las siguientes fuentes:

- a) Para el análisis de necesidades:
 - Los propios estudiantes
 - profesionales del sector
 - antiguos alumnos
 - documentos relevantes del área
 - clientes
 - empresarios
 - colegas
 - investigaciones en el área del IFE
- b) Para la evaluación de las fuentes de información:
 - Los alumnos
 - Personas con las que los alumnos trabajen o estudien
 - Documentos ya utilizados en el campo profesional
 - Nosotros mismos
 - Otros colegas
- c) Para la recolección de datos sobre el análisis de necesidades:
 - Cuestionarios
 - Análisis de material autentico, tanto oral como escrito
 - Debates
 - Entrevistas estructuradas
 - Observación
 - Valoración (*assessment*)
- d) Para la evaluación sobre la utilidad de esos métodos:
 - Listados o cuestionarios
 - Valoración
 - Debate
 - Registro de los resultados

No entraremos en debate en ninguno de los puntos mencionados dada su extensión y por no considerarlos dentro del marco de nuestra investigación actual. Pero podemos afirmar sin ningún temor a equivocarnos que, detrás del éxito de un curso de IFE existe un proceso de cuestionamiento continuado: determinar los contenidos del curso, cómo debe desarrollarse, comprobar la validez y la efectividad del mismo, y descubrir qué es lo que mejor funciona y por qué es así.

2.6.3. Enfoques actuales en el Análisis de Necesidades.

- a) Análisis de las necesidades basado en un conjunto de opciones: se ofrece un conjunto de cursos de entre los cuales el cliente elige el más o los más convenientes para las necesidades que quiere cubrir, por ejemplo concertar citas por teléfono, realizar presentaciones,... (Harbord, 1994)
- b) Análisis de las necesidades basado en el ordenador: Nelson (1994) realizó un análisis de la situación meta a través de un sistema informático en diferentes momentos del curso. El cuestionario para analizar las deficiencias iba dirigido tanto a la empresa como a los alumnos. El ordenador analizaba e interpretaba los resultados y los emparejaba con los materiales necesarios que previamente se habían introducido en una base de datos; se trataban de libros de texto seleccionados por niveles, ejercicios,...

Un tercer modelo de enfoque de necesidades es el que Bheiss (1988) llevó a cabo trabajando con estudiantes de enfermería en un hospital universitario en Jerusalén. Para realizar el análisis utilizó a un experto como informante; se trataba de un hablante nativo, tutor de enfermería, que realizó un listado con las necesidades potenciales en términos de subdestrezas (i.e. escribir alguna anotación sobre los pacientes) que dieron forma a dos encuestas: la primera de ellas establecía las necesidades meta (target) mientras que la

segunda evaluaba las deficiencias de los alumnos. Así calculaba los requerimientos mediante el cómputo de puntuación de ambas encuestas.

2.7. Diseño del curso y diseño del syllabus en IFE

Son muchas las sub-especializaciones posibles dentro del Inglés para Fines Específicos, en contraposición al llamado Inglés general (*English for General Purposes*, o EGP). La característica que más diferencia las principales ramas de este árbol (Robinson, 1991:1), es que los estudiantes de Inglés general pretenden aprender este idioma para comunicarse en la vida cotidiana, mientras que las personas interesadas en el Inglés para Fines Específicos se valen del idioma extranjero para alcanzar otra meta: la mejora de su competencia profesional.

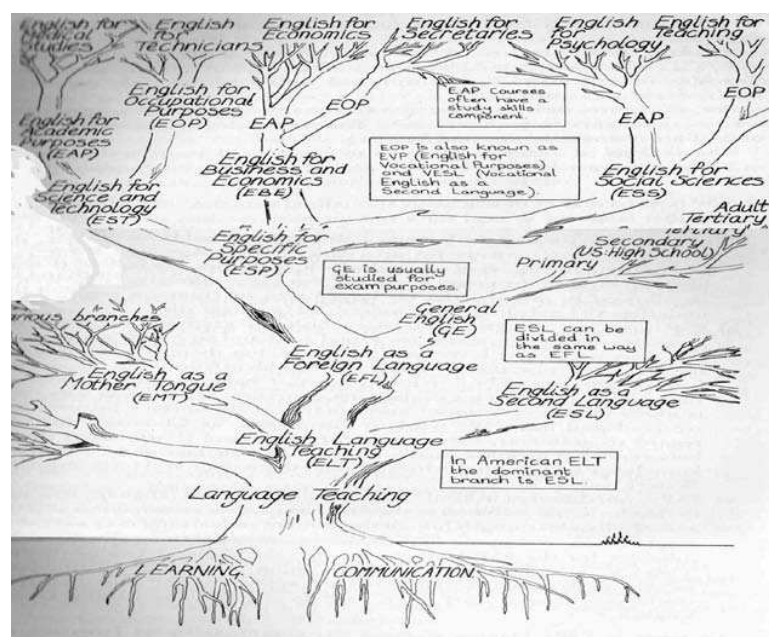


Figura 21: Subtipos de IFE, Hutchinson y Waters (1987: 17)

Dadas las numerosas ramificaciones o sub-especializaciones del ESP, parece evidente que no se pueden establecer características comunes para todas estas variantes, ni siquiera entre las que, a priori, pueden parecer más similares

entre sí, como el Inglés para los negocios y el Inglés jurídico. Principalmente se han distinguido tres líneas de investigación en este campo (Alcaraz, 2000:17): La léxico-sintáctica, la pragmática, que incluye el examen de géneros profesionales y el análisis de la cortesía, y la metodológica, dedicada al diseño y la programación de cursos. Todos estos ámbitos se han estudiado de uno u otro modo en las diversas especialidades de Inglés para Fines Específicos en diferentes épocas. Si hacemos una somera revisión cronológica, vemos las siguientes etapas.

Todos estos tipos de Inglés para Fines Específicos comparten unas características comunes: unas necesidades específicas de los estudiantes en un contexto determinado, por lo que la enseñanza de este tipo de Inglés tiene que tener estos dos factores en cuenta (Stevens, 1977:89) y presentar los objetivos y los contenidos objeto de aprendizaje según criterios funcionales y relevantes para la profesión o la futura profesión de los alumnos. En este sentido inciden Hutchinson y Waters (1987:19), señalando la anteposición de la necesidad del alumno a la elección del contenido del curso y la metodología a emplear.

Dudley y St. John (1998:5) afirman que el Inglés para Fines Específicos se centra en la lengua, destrezas, discurso y género apropiados. Dicen también que tiene unas características absolutas, como las necesidades de los alumnos y la metodología apropiada para cubrir estas necesidades, y otras variables, relacionadas con las disciplinas específicas, las situaciones concretas, la edad de los alumnos, el comenzar por un nivel intermedio o avanzado. Para estos autores, lo esencial en el diseño de un curso de Inglés para Fines Específicos es presentar el contenido y las actividades dentro de un contexto (*carrier content*) real y significativo para la profesión de los alumnos, de modo que permita llegar al contenido real (*real content*) o aspecto del idioma que se propone enseñar. (Saorín, 2003:34).

El Marco Común Europeo de Referencia (2001) proporciona recomendaciones generales para la enseñanza de la lengua con un enfoque

orientado a la acción, en el que el alumno tendrá que demostrar una serie de capacidades. En el caso del Inglés profesional, estas capacidades deberán ser cuidadosamente seleccionadas de acuerdo con las necesidades del alumno y el contexto profesional en el que se deba desenvolver.

Existen determinados parámetros que debemos de tener en cuenta llegado el momento de diseñar un curso de IFE, como por ejemplo, si el curso será intensivo o extensivo, si va a cubrir las necesidades mediatas o inmediatas del alumnado asistente, la homogeneidad o heterogeneidad en la tipología de los estudiantes, o en qué momento se va a impartir dentro del marco de los estudios de Grado.

En nuestras universidades públicas no cabe la posibilidad de plantearse si el curso será intensivo, si lo tratamos como una asignatura dentro de los estudios de Grado, sea esta del carácter que sea, optativa u obligatoria. Todos los cursos se ofertan con modalidad extensiva y con una duración media de entre 4 y 6 créditos ECTS, lo que viene a suponer un semestre, por supuesto no completo. Un ejemplo ilustrador puede ser el caso vivido por esta investigadora durante el curso 2010-11, con una asignatura obligatoria de lengua inglesa con un valor de 4 ECTS, lo que supuso una docencia de tres horas semanales desde el 22 de Marzo al 3 de Junio, periodo vacacional de Semana Santa y festivos varios incluidos, lo que al final dejó un curso, no intensivo o extensivo, sino mini, con apenas dos meses de duración. Debemos asumir por otro lado que, este tipo de asignaturas, se imparten, como mucho y con suerte, durante dos cursos lectivos, con menos suerte, y en la mayoría de los casos, sólo lo harán durante uno. Este hecho supone una carencia en la continuidad de la materia, un ajuste titánico de los contenidos que atiendas a las necesidades del alumnado, días de clase que se quedan sin cubrir por acontecimientos de diversa índole (frio atroz en las aulas con temperaturas de 5º en pleno invierno, periodos de obras de mejora en el edificio, seminarios o conferencias a las que algún otro docente obliga a asistir bajo pena de apercibimiento y control de firmas, puentes y festivos con los que

no se contaba, imposibilidad de recuperación de clases perdidas por falta de espacio en las Facultades, etc.)

Según el tramo en el que se encuentre ubicado el curso de IFE dentro de los estudios de Grado, podemos también enfrentarnos a la dificultad de que, abogando por un curso de lengua inglesa integrado en contenidos como es nuestro caso, el alumno no haya avanzado suficientemente en su especialidad (i.e. si se ubica en 1º curso) y tenga escaso o nulo conocimiento de los contenidos específicos (energía, electricidad o mecánica, en el caso de un estudiante de ingeniería industrial) o de las actividades que llevará a cabo durante su vida profesional, lo que en cierta medida también dificultaría, en alguna medida, la elección de los materiales didácticos. Pero en general somos de la misma opinión que Hutchinson y Waters (1987) cuando afirmamos que cualquier curso de IFE, sea este del tipo que sea, debe estar focalizado en el análisis de las necesidades y en las competencias que el estudiante debe adquirir para desarrollar no sólo su perfil profesional formativo, sino también las competencias comunicativas de la lengua:

- La competencia gramatical. Implica conocer y usar reglas gramaticales para la formación de frases, la estructuración... Conocer y aplicar la sintaxis, la morfosintaxis, los prefijos, sufijos, plurales...
- La competencia sociolingüística. Debemos saber qué tipo de lengua utilizar en cada momento, más formal en cuestiones de trabajo o informal al hablar con amigos.
- La competencia del discurso. Hay que saber darle una cierta cohesión a las oraciones y esto se hace usando mecanismos explícitos de relación entre oraciones, los nexos.
- La competencia estratégica. Los mecanismos que se utilizan para mantener la comunicación abierta cuando no controlamos la lengua o cuando no recordamos por ejemplo una palabra.

No nos equivocamos al afirmar que nuestras aulas universitarias están formadas por grupos heterogéneos de alumnos, en lo que a conocimientos y destrezas de la lengua se refiere. La homogeneidad en cuanto a interés por los estudios escogidos se les presupone y es esta la única ventaja con la que contamos: que todos pertenecen a la misma disciplina (ingenieros, médicos, maestros, etc.) y por tanto, supuestamente a la misma futura profesión. En estos casos, uno de los escollos adicionales con los que nos encontramos es la motivación del alumnado que trataremos extensamente en el apartado 2.9. de este mismo Capítulo. Algunos de nuestros alumnos estarán encantados, animados y motivados con el trabajo que están realizando en el aula de IFE por encontrarlo directamente relacionado con sus necesidades tanto presentes como futuras, pero otros pensarán que sus necesidades con respecto a la lengua inglesa se ubican a más largo plazo y que en la actualidad tienen otras prioridades. Se trata pues de un barrera realmente insalvable desde la posición de las instituciones universitarias, pero, salvable en cierto grado, con la motivación al alumnado por parte del profesorado. Otra cuestión son las diferencias en lo que a nivel de conocimiento lingüístico se refiere, y que resultan de suma importancia en un curso de IFE. Sería deseable que las instituciones permitieran agrupar al alumnado por su nivel de conocimiento, tal y como se viene realizando, y no cabe esperar que sea de otro modo, en importantes instituciones como el British Council, International House, o las EOI, sin ir más lejos, lo que permitiría al profesorado trabajar con grupos lingüísticamente homogéneos, con las consabidas ventajas que todo ello supone para ambas partes.

En suma, al planificar el curso de IFE, el docente debe ser consciente de las opciones y limitaciones con las que cuenta, tanto las que provienen de la propia institución, como las concernientes al alumnado. Por lo general, debemos tener en cuenta, en prácticamente todos los casos, que el diseño de un curso se

realiza con bastante anterioridad a la fecha en la que ha de ser impartido, y que permanecerá en ese estado, como mínimo, hasta que salga la primera promoción de graduados, sin posibilidad alguna de variación, por lo que el docente deberá ir revisando su *syllabus* tanto durante el curso como una vez finalizado este, a fin de ir ajustándolo.

En adelante utilizaremos el término *syllabus* en el sentido de plan de trabajo que se va a realizar en el aula en un curso concreto, es decir, la programación de la asignatura entendida esta en el contexto del EEES. No debemos confundirlo o simultanearlo con el término *curriculum* definido en el Capítulo I de nuestra investigación.

Una vez diseñado el proyecto formativo⁸³, que es la expresión formal del diseño curricular de la titulación, y con una orientación en cuanto al diseño del curso, es momento de que el docente de IFE programe la asignatura como un proyecto docente que llevará a cabo en un contexto determinado, un proyecto formativo que debe ser integrado y enfocado al desarrollo de las competencias.

Para llevar a cabo la programación hemos visto en el Capítulo I como el docente encuentra referencias en las orientaciones del plan de convergencia, en la legislación vigente y en la documentación de cada universidad que regula los currícula o los acuerdos alcanzados por los departamentos, en el perfil de egreso, en el perfil formativo de la titulación, y en el proyecto formativo en el que se haya concretado. Podremos contar con una idea más gráfica si observamos la siguiente figura 22 sobre los referentes y condicionantes de la programación:

⁸³ Por su finalidad para obtener mejoras en las personas que participan en el, todo ello con una unidad y coherencia interna dentro del plan diseñado a tal fin.



Figura 22: Referentes y condicionantes de la programación (Yaniz y Villardón, 2006:36)

A continuación describiremos algunos de los elementos de la programación como son los objetivos, los contenidos y, ligeramente, la

evaluación, por motivos ya mencionados, postergando la metodología al punto 2.9. del presente Capítulo.

2.7.1. Los objetivos como resultados del aprendizaje.

Los objetivos de aprendizaje constituyen el primer elemento que se debe considerar en una programación por ser estos los resultados que esperamos que consigan los alumnos tras su formación. En ellos se concretizan las habilidades que deben adquirir, las actitudes que tienen que desarrollar y los conocimientos que necesitan aprender. Deben estar vinculados a las competencias básicas de la titulación contribuyendo así a la formación del alumno en profesional.

La formulación de los objetivos nos permitirá no sólo seleccionar los contenidos educativos sino también seleccionar métodos y técnicas que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje, organizar las actividades y la participación del alumnado, y seleccionar y preparar los materiales didácticos. Anticipan qué serán capaces de hacer los estudiantes una vez acabado el aprendizaje, y en qué condiciones deberán hacerlo. Deben ser claros, observables y evaluables en el sentido de que no den lugar a dudas ni a malas interpretaciones, que permitan ver lo que realizan los estudiantes, y por último, que permitan valorar si se han logrado o no las pretensiones que se tenían al comenzar el proceso formativo. En un programa habrá pues objetivos que indiquen qué habilidades deben cumplirse, que conocimientos aprenderse, y que actitudes desarrollarse.

Dos son los tipos de objetivos a tener en cuenta:

- a) Los objetivos generales, aquellos que se alcanzan a largo plazo e indican las capacidades que el estudiante debe ir adquiriendo a lo largo de una etapa o ciclo formativo.

- b) Los objetivos específicos son los que se logran a corto plazo y expresan las capacidades que esperamos que los estudiantes alcancen al final de un periodo más breve como pueda ser un bloque temático, una unidad, o un proyecto. Son estos los objetivos que facilitan la tarea al docente y orientan el aprendizaje del alumno, a la vez que guían la elección de las estrategias y actividades de aprendizaje, el método de enseñanza, y el sistema de evaluación.

Serán los objetivos específicos en los que nos centremos por ser aquellos alcanzables a corto plazo y, por tanto, directamente relacionados con el diseño del syllabus.

Para seleccionar los objetivos específicos debemos considerar los siguientes criterios:

- Los objetivos de la titulación, a los que se debe incorporar los criterios relacionados con la progresión del aprendizaje y el desarrollo de las competencias.
- Las necesidades de los alumnos derivadas tanto de sus intereses como del desempeño profesional futuro.
- La situación, el sentido y la interrelación de la asignatura en cuestión con el proyecto formativo de la titulación: curso, carácter, duración.
- Los objetivos establecidos a un nivel superior y/o los precedentes, si la asignatura no se impartiera en un único curso.
- Los recursos disponibles y las condiciones en las que su uso se llevará a cabo.
- El tiempo de duración de la asignatura.
- Las condiciones de aprendizaje.
- Los medios con los que se cuenta.
- El número de alumnos por grupo.

A la hora de formular los objetivos y con el fin de que hagan referencia a los resultados del aprendizaje, debemos distinguir cuáles hacen referencia al propio aprendizaje, y cuáles al profesor o a la asignatura; incluir un verbo de acción siempre en infinitivo (*adquirir, comprender, utilizar, participar,...*), referir una sola acción en cada objetivo que sea lo más concreta y verificable posible (*Conocer e identificar los instrumentos habituales en metrología dimensional*). Y por supuesto, como ya hemos mencionado, evitar toda posibilidad de ambigüedad que impida una valoración clara de los resultados de la formación. En alguno de los objetivos sería conveniente precisar el grado de logro deseado (*Alcanzar la capacidad **suficiente** para leer y comprender documentación técnica*).

Un ejemplo concreto de los objetivos de la titulación y de los objetivos generales de la asignatura de lengua inglesa en los estudios de Grado de Ingeniería de Edificación⁸⁴, programa que comparte estudiantes de Ingeniería y de Arquitectura técnica, podrían redactarse del siguiente modo:

○ *Objetivos del título desarrollados en la asignatura:*

Se intentará adoptar una perspectiva funcional de la lengua inglesa, desarrollando una docencia próxima al contexto técnico, apoyándose en documentos que aborden aquellos conceptos, epígrafes o puntos esenciales o claves que forman parte del marco curricular y cuyo contenido (desde un enfoque discursivo y comunicativo) ha de ser conocido y dominado por el alumnado.

○ *Objetivos generales de la asignatura: Se pretende que el alumnado alcance los conocimientos y destrezas suficientes en lengua inglesa, de manera que sea capaz de:*

⁸⁴ Datos aportados por el Dpto de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de La Laguna. Curso 2009-10

- Acceder a textos o documentos sencillos, relativos a la especialidad de Grado, pudiendo comprenderlos y extraer información relevante de ellos.
- Interpretar oralmente información en dicha lengua.
- Interpretar y elaborar correctamente documentación técnica escrita en esta lengua extranjera.
- Desarrollar su competencia lingüística en inglés en contextos comunicativos vinculados al ámbito de la titulación.
- Dominar un vocabulario técnico mínimo del ámbito de la Edificación.

En definitiva, los objetivos didácticos son las intenciones o resultados deseados con la formación, enunciados de manera que guíen la conducta en la solución de problemas o en la formación, y constituyen la base para valorar los resultados.

Si en lugar de elaborar un syllabus partiendo de cero, tuviéramos que adaptar uno previamente elaborado, se puede partir de los objetivos ya establecidos, determinar qué elementos están incluidos y completar con objetivos nuevos, o desechar los que consideremos que no sean válidos para la nueva planificación.

La taxonomía de Bloom (1973) distingue seis niveles de competencia en la definición de objetivos: conocimiento, comprensión, aplicación, análisis, síntesis y evaluación. Dentro de cada nivel, se pueden definir a su vez dos clases de objetivos: *generales* y *específicos*.

Los objetivos también pueden clasificarse en función de su orientación, tal como se describe en F. Sánchez y R. Gavalda (2005):

- Relacionados con los contenidos técnicos de la carrera: se refieren al ámbito propio de la titulación, la ingeniería informática.
- Relacionados con capacidades y aptitudes: hacen referencia a capacidades generales, necesarias para un estudiante de ingeniería informática y de muchas otras ingenierías.
- Relacionados con actitudes, valores y normas: hacen referencia a la disposición personal del estudiante con respecto a la sociedad.

Partiendo de la anterior aclaración entre objetivos generales y específicos, y partiendo de su concreción, en Navarro et al (2000) se describe un esquema de definición de objetivos basado en tres niveles jerárquicos. Un primer nivel de objetivos asignados por el centro a los departamentos, un segundo nivel de objetivos que los departamentos encargan a sus profesores y un tercer nivel de objetivos que los profesores exigen a sus alumnos.

Así, por ejemplo, *El Libro Blanco de la Ingeniería en Informática*⁸⁵ describe una lista de competencias transversales (relacionadas con objetivos generales referentes a capacidades y aptitudes) que difícilmente pueden ser adquiridas en una única asignatura:

- Capacidad para resolver problemas
- Capacidad para planificar y organizar el estudio
- Adquisición de hábitos de trabajo y estudio
- Capacidad de trabajo en equipo
- Capacidad de razonamiento crítico
- Adquisición de hábitos de búsqueda e integración de información

⁸⁵ http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_informatica.pdf

- Capacidad de comunicación oral y escrita
- Uso de los servicios que ofrece la Universidad
- Capacidad de análisis y síntesis
- Capacidad de organización y planificación
- Capacidades directivas
- Capacidad para dirigir equipos y organizaciones
- Capacidades básicas para impartir formación
- Conocimiento del inglés
- Capacidad de gestión de la información
- Capacidad para tomar decisiones
- Capacidad de trabajo en un equipo multidisciplinar
- Capacidad de trabajo en un contexto internacional
- Habilidades de relaciones interpersonales
- Reconocimiento de la diversidad y la multiculturalidad
- Motivación por la calidad y la mejora continua
- Sensibilidad por el medio ambiente

Los objetivos relacionados con contenidos técnicos en la asignatura de Arquitectura del PC (APC)⁸⁶ serán: el objetivo general es que el estudiante sea capaz de seleccionar, a partir de un catálogo y de unas necesidades determinadas, los diferentes componentes de un ordenador y montar un PC con la mejor relación calidad-precio, y los objetivos específicos del alumno:

⁸⁶ Departament D'Arquitectura de Computadors , Universitat Politècnica de Catalunya.

1. Conocer la arquitectura de un ordenador personal actual
2. Tener una visión histórica de la evolución de los procesadores, las memorias de semiconductor, los dispositivos de almacenamiento, placas base y BIOS.
3. Entender las características de los tipos de memoria que se pueden encontrar en un PC.
4. Entender cómo funcionan las placas base, buses y *chipsets*, y cómo afectan al rendimiento de la máquina.
5. Conocer los principios básicos de las BIOS y cómo ajustarlas a la máquina.
6. Conocer los componentes que permiten añadir nuevas prestaciones a un computador.
7. Comprender el funcionamiento y la necesidad de disponer de tarjetas gráficas.
8. Entender el sistema de transferencia con los dispositivos de almacenamiento y de entrada/salida, conocer sus principios de funcionamiento y los parámetros a considerar a la hora de incorporarlos a un computador.
9. Conocer herramientas actuales para evaluar los elementos presentes en un computador.
10. Tener una visión de la posible evolución a corto/medio plazo de todos los elementos estudiados.

Los objetivos de APC relacionados con capacidades y aptitudes del estudiante son:

11. Mejorar su capacidad crítica.
12. Mejorar sus habilidades de trabajar en equipo.
13. Incrementar su capacidad de comunicación oral y escrita.
14. Incrementar la capacidad de planificación y organización del trabajo y el estudio.
15. Incrementar la capacidad de gestión de la información.
16. Incrementar la capacidad de toma de decisiones.

17. Incrementar la capacidad de búsqueda e integración de información.

Los objetivos de APC relacionados con actitudes, valores y normas referidos al estudiante:

18. Adquirir un cierto compromiso con valores como la solidaridad, la justicia y el progreso.

19. Adquirir una actitud activa respecto al proceso de aprendizaje, asumiendo un rol protagonista en su formación.

20. Incrementar su sensibilidad respecto al medio ambiente.

Llevados al área del IFE, los objetivos específicos de la asignatura de lengua inglesa en los estudios de Grado de Ingeniería de Edificación⁸⁷, programa que compartes estudiantes de Ingeniería y de Arquitectura técnica, podrían redactarse del siguiente modo:

○ *Conocimientos (saber):*

- Identificar y reconocer el valor de las estructuras morfosintácticas y de léxico técnico, prestando especial atención a aquellos que son de alto uso en la documentación técnica y en la descripción de los proyectos arquitectónicos.
- Conocer y emplear las estructuras que permiten desarrollar actos de habla cotidianos y de alto uso.

○ *Destrezas (Saber hacer):*

- Comunicarse en inglés oral y escrito, nivel A2.2 [MCER]
- Recibir, comprender y transmitir la producción científica en inglés.

⁸⁷ Datos aportados por el Dpto de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de La Laguna. Curso 2009-10

- Comprender y traducir (inglés-español) documentos relacionados con el área de la ingeniería de la construcción, gracias a la comprensión y aplicación de las estructuras gramaticales y del vocabulario técnico en lengua inglesa.
- *Actitudes y valores (Saber ser):*
 - Desarrollar y mantener una actitud de responsabilidad y compromiso con su formación personal.
 - Respetar el entorno humano con el que convive en la universidad y la entidad de la que se forma.
 - Tener una actitud vital positiva frente a las innovaciones sociales y tecnológicas.
 - Implicarse en la vida académica, favoreciendo la convivencia en el aula, contribuyendo a crear un clima de armonía, tolerancia y solidaridad.

2.7.2. La selección de los contenidos.

Seleccionar los contenidos para impartir un curso de IFE será una cuestión vinculada casi por completo al subtipo de IFE y al colectivo de estudiantes al que vaya dirigido, de tal modo que, los contenidos de un curso en IFE para ingenieros aeronáuticos, en modo alguno puede ser el mismo que uno dirigido a arquitectos, médicos, o estudiantes de turismo. Y queremos resaltar ese mencionado *casi por completo* porque en la planificación a partir de elementos competenciales que estamos proponiendo, centrada en el aprendizaje, proporciona criterios específicos de selección de contenidos; uno de los componentes de esas competencias.

Este enfoque curricular implica destacar la formación práctica presente en las competencias, y encontrar criterios claros y operativos de selección de contenidos, la mayoría de los cuales se encuentran en el perfil profesional, ciudadano y formativo.

Todos los tipos de Inglés para Fines Específicos comparten unas características comunes: unas necesidades específicas de los estudiantes en un contexto determinado, por lo que la enseñanza de este tipo de Inglés tiene que tener estos dos factores en cuenta (Strevens, 1977:89), y presentar los objetivos y los contenidos objeto de aprendizaje según criterios funcionales y relevantes para la profesión o la futura profesión de los alumnos.

Comenzaremos esclareciendo que entendemos por contenidos el conjunto de elementos que componen lo que se aprende y lo que se enseña.

Partiendo del aprendizaje académico más común, como es:

- Aprendizaje de contenidos conceptuales, conceptos y teorías, o lo que viene a significar, contenidos teóricos.
- Aprendizaje de procedimientos que favorecen la adquisición o mejora de algunas habilidades.
- Desarrollo de actitudes, generalmente profesionales y relacionales.

Biggs (2005) expone que para *conocer* hay que *comprender* y propone diferentes tipos de conocimiento, entre los cuales tres son los que el enfoque competencial incorpora al conocimiento declarativo, tradicionalmente conocido como *académico* en el curriculum universitario:

- *Conocimiento procedimental*: se basa en destrezas y consiste en seguir las secuencias y acciones debidas, saber qué hacer cuando se presenta una situación y hacerlo de manera efectiva.
- *Conocimiento condicional*: incluye el procedimental y declarativo o académico, de manera que la persona sabe cuándo, por qué y en qué condiciones se debe hacer una cosa y no otra; es decir, el conocimiento está enfocado a las circunstancias en las que será susceptible de ser utilizado.
- *Conocimiento funcional*: se basa en la idea de actuaciones basadas en la comprensión. Requiere un sólido fundamento de conocimiento declarativo o académico, e implica resolver problemas, elaborando algo o planificándolo, es decir, cómo hacer las cosas, cómo desarrollar procedimientos, y aplicar destrezas, cuándo llevarlas a cabo y por qué.

Se hace por tanto imprescindible que en el desarrollo competencial, y para lograr el nivel de conocimiento adecuado, se incorporen contenidos conceptuales, procedimentales, y actitudinales:

“El objetivo es el conocimiento funcional, es preciso desarrollar el conocimiento teórico (declarativo) hasta los niveles relacional y abstracto ampliado, con el fin de proporcionar tanto el conocimiento del contexto específico como el conocimiento condicional, que permitan poner en práctica las destrezas de manera adecuada”

(Biggs, 2005:65)

La inclusión de contenidos procedimentales tiene como finalidad favorecer el desarrollo de habilidades profesionales y sociales, y mejorar la capacidad del aprendizaje autónomo (i.e. una comunicación efectiva, el diseño de un proyecto de calidad,...). Estos contenidos se completan con habilidades organizativas, comunicativas y sociales. De este modo, los aprendizajes

tecnológicos tradicionales deben completarse con aprendizajes relacionados, como puede ser el trabajo en equipo, o afrontar y resolver conflictos, habilidades para la búsqueda de información, para la toma de decisiones, habilidades comunicativas,...

Los contenidos actitudinales determinan las normas, las reglas que determinan lo que hay que hacer y lo que se debe evitar en la socialización de los alumnos con su grupo.

En cuanto a los contenidos lingüísticos y funcionales típicos de un curso de inglés para ingeniería, según opiniones de CM & D Johnson (1992), a nivel intermedio (100 horas) incluiría lo siguiente:

- *Structures:* Active & Passive voice, Comparatives & superlatives, -ly adverbs, infinitive or gerund, noun compounds, First conditional, second conditional, Past & Present perfect tenses, relative pronouns, prefixes & suffixes, noun structures & verb structures, connectives, modals of obligation, second conditional.
- *Functions:* Defining, prepositions, denoting location & movement, indefinite & definite articles, express design & function, Capacity & ability, cause enable & allow, reporting on progress, process description, effect & result, expressing reasons, expressing purpose, expressing possibility & condition, comparing, contrasting, expressing advantages & disadvantages, cause & affect, possibility, probability & certainty, giving advice & recommendations, hypothesising, hypothetical statements, number, amount & proportion.

Es evidente que un curso de inglés con fines específicos incorpora funciones mucho más relacionadas con el entorno técnico. Un aspecto no incluido en esta comparativa, y obviamente a tener en consideración, hace referencia al vocabulario del inglés con fines específicos, íntimamente ligado al ámbito de conocimiento de referencia (ingenierías, sanidad, negocios, turismo...). No obstante, por lo que respecta a estructuras gramaticales, obviamente, no contienen grandes diferencias con el IG. En lo que a las características sintácticas se refiere, presenta cierto tipo de registros como son:

- *Estructuras oracionales* sencillas para lograr una comunicación clara y fomentar la cortesía comunicativa.
- *Sintagmas nominales* largos en algunos tipos de textos.
- *Parataxis*, mediante coordinación y yuxtaposición supone que hay un mismo tipo de relación semántica, por lo que es un indicador de objetividad en la exposición de datos, sucesos, etc.
- La *hipotaxis* o subordinación también es frecuente ya que muestra las relaciones entre las oraciones. En contratos, por ejemplo, hay un abundante uso de oraciones condicionales (construcciones hipotéticas), causales y consecutivas, así como expresiones finales, concesivas, restrictivas y nominales terminadas en *-ing*.

Retomando como ejemplo la asignatura de lengua inglesa en los estudios de Grado de Ingeniería de Edificación⁸⁸ ya mencionados, los contenidos que se ofrecen son los siguientes:

1. *La edificación: características genéricas, tipos, estilos, formas. La vivienda: partes y distribución, la ubicación y el entorno.*
2. *Fases de la edificación: Técnicas y materiales empleados en la edificación.*
3. *La profesión de Ingeniero de Edificación.*

⁸⁸ Datos aportados por el Dpto de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de La Laguna. Curso 2009-10

4. *Equipos de obra y Medios Auxiliares. Seguridad y prevención.*

Los contenidos referidos a los usos del inglés técnico serán abordados en función de su aparición en los documentos y materiales trabajados en clase; a modo de ejemplo, se estudiarán estructuras lingüísticas relacionadas con las dimensiones, materiales, medidas, ubicación, símbolos,...

Los conceptos u operaciones básicas que se desarrollarán son la lectura comprensiva, extraer indicios que faciliten la comprensión escrita: imágenes, títulos y epígrafes, estructura discursiva, marcas enunciativas, etc.; selección de información relevante; traducción, análisis y comentarios en los que se recree y reutilice, descripción de una imagen, asociar voces a definiciones, producir discursos cortos con los temas o documentos vistos en clase.

En una revisión realizada y actualizada de los contenidos para el nuevo curso 2011-12, los contenidos de la asignatura se establecen del siguiente modo:

MÓDULO I: COMMUNICATION: WRITTEN / ORAL SKILLS.

Unit 1. Netiquette. Tips for Writing Well. Tips for professional e- mail and letter writing (La etiqueta en la red. Consejos para escribir bien. Consejos para escribir correctamente correos electrónicos y cartas profesionales).

Unit 2. Oral presentations (Presentaciones orales).

MÓDULO II: HOUSE AND BUILDING PROJECTS.

Unit 3. The House (La casa).

Unit 4. Types of Buildings (Tipos de edificios).

MÓDULO III: THE CONSTRUCTION PROJECT: LEGISLATION (SAFETY), MATERIALS AND TOOLS.

Unit 5. The Construction Project (El proyecto de construcción).

Unit 6. Legislation and Safety Measures (Legislación y medidas de seguridad).

Unit 7. Construction Materials (Materiales de construcción).

Unit 8. Construction Tools (Herramientas para la construcción.)

Reiteramos, como ya hemos hecho en otras ocasiones, la necesidad de que los contenidos sean validos y adecuados para alcanzar los objetivos propuestos, además de ser significativos, para lo que se requiere que están relacionados con la realidad formativa, profesional o social, y adecuados a la aptitud cognitiva de los alumnos. Van a depender, por otro lado, de las pretensiones de la asignatura dentro del proyecto correspondiente.

Yaniz (2006) ofrece unos criterios generales para la selección de contenidos, que se adecuarán a cualquier tipo de especialidad dentro del IFE:

- *Representatividad*: se deben seleccionar los contenidos que se ajusten a las pretensiones y al contexto en el que se imparte.
- *Significatividad*: identificar los conceptos clave para el perfil de referencia y seleccionar aquellos fundamentales para aprendizajes posteriores.
- *Transferibilidad*: que tengan aplicación en situaciones diferentes al contexto en el que se aprendieron.
- *Durabilidad*: los contenidos deben ser lo menos perecederos posibles para que perduren en el tiempo.
- *Relevancia*: científica, académica, y social.
- *Especificidad*: de aquellos contenidos que no se puedan abordar desde otras materias.

Una ayuda para seleccionar los contenidos de acuerdo a las competencias, los objetivos y las estrategias podría ser:

Titulación..... Asignatura.....Curso.....

Competencia	Habilidades (hacer)	Objetivos	Estrategias	Contenidos
	Conocimientos (saber)			
	Actitudes (estar)			

Tabla 4: selección de contenidos a partir de competencias, Fuente: Yaniz (2006:76)

2.7.3. El proceso de evaluación.

La evaluación es uno de los elementos clave del proceso de enseñanza-aprendizaje “por el volumen de información que facilita al profesor y por las consecuencias que tiene para el docente, el alumnado, el sistema educativo en que está integrado y la sociedad” (Rodríguez López, 2002:161).

Cabaní y Carretero (2003) consideran que la evaluación tiene una función reguladora del aprendizaje, puesto que las decisiones que toman los estudiantes para gestionar el proceso de aprendizaje y estudio están condicionadas por las demandas de la evaluación a las que tienen que enfrentarse. No es por tanto un proceso de medida de los resultados de aprendizaje sino que constituye un elemento clave en la calidad de los aprendizajes, condicionando la profundidad y el nivel de los mismos.

Podemos entenderla como la asignación de un valor a lo que ha aprendido una persona, valor este no necesariamente en términos cuantitativos, pero también valoración necesaria y referida a los objetivos y al proceso de enseñanza-aprendizaje, a los programas, a la acción docente y, en general, a todos los elementos que intervienen en los procesos de aprendizaje, de modo que la evaluación nos permita verificar los resultados y mejorarlos si fuera necesario.

La evaluación es un proceso y no debemos identificarla como una única actividad, con un examen, o trabajo que se vaya a calificar, puesto que se trata de un proceso mucho más complejo en el que se debe tener en cuenta la finalidad pretendida con la misma. Tampoco conviene identificar evaluación con la información recogida (trabajos, ejercicios,...) que debe analizarse e interpretarse antes de emitir un juicio de valor que sería la evaluación.

En el proceso educativo todos los elementos y procesos implicados son susceptibles de ser evaluados: el programa, el proyecto, la práctica docente, los recursos utilizados, la metodología, la profesionalización del profesorado... Cumple dos finalidades fundamentales dentro del proceso educativo: permitir la adecuada intervención pedagógica, y detectar el grado en que se han conseguido los objetivos previstos.

Nevo (1997) apuntó a que la evaluación es un instrumento para responder a la demanda social de responsabilidad, ya que los centros deben garantizar que los procesos a los que se ven sometidos sus alumnos son acordes con la intencionalidad previa, y que los resultados son suficientes. Asimismo deben proporcionar información y justificar que el conjunto de elementos y subprocesos se ajustan a las pautas establecidas.

Hay tres momentos especialmente indicados para la evaluación, cada uno de ellos con una finalidad particular; hablamos así de la evaluación inicial, realizada con la finalidad de detectar las necesidades; la evaluación del proceso,

llevada a cabo durante el aprendizaje para controlar que se va en la dirección pretendida; y la evaluación final, para verificar el logro de los objetivos y valorar los resultados obtenidos.

Para llevar a cabo la evaluación del aprendizaje de una asignatura conviene diseñar un plan que garantice la integración de la evaluación en el programa y la coherencia de la evaluación con los objetivos, contenidos y métodos. Las fases para realizarla son:

- Determinar qué se va a evaluar y para qué.
- Identificar la información necesaria.
- Decidir cuándo y cómo obtener la información necesaria.
- Elaborar o seleccionar instrumentos de recogida de información.
- Obtener la información.
- Analizar la información.
- Formular juicios.
- Tomar decisiones.
- Resumir y dar a conocer los resultados de la evaluación.
- Evaluación del proceso y de los resultados de la evaluación.

Qué duda cabe de que el cambio de la metodología de enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior afecta también a las estrategias, procedimientos e instrumentos de evaluación, además de requerir por parte de los profesores nuevas perspectivas y actitudes respecto a la propia evaluación. Hasta el momento la prueba final para valorar los conocimientos obtenidos por los estudiantes a lo largo del programa (que raras veces se complementaba con otros instrumentos) constituía la opción mayoritariamente utilizada. Ahora cobran importancia otros instrumentos de evaluación tales como los diarios, las auto-evaluaciones, las fichas de observación, el portafolios y otros que puedan diseñarse de manera creativa por parte del profesor para evaluar la adquisición

de las competencias por parte del alumno (referidas a saber, saber hacer y saber ser y estar), tanto desde un punto de vista de proceso como al finalizar éste.

Así como en el sistema tradicional de evaluación se medía el grado en el que el estudiante universitario conocía una determinada materia, las técnicas e instrumentos de evaluación que finalmente sean elegidas por el profesorado en el marco del EEES deben permitir evaluar habilidades, destrezas, aptitudes, actitudes, etc. Éstas constituyen en definitiva el contenido de los objetivos y de las competencias transversales y específicas para la profesión y para la vida. Además, es preciso comprobar que el estudiante es capaz de integrar estos elementos en situaciones reales para emitir respuestas proporcionadas, coherentes, y válidas. En resumen, para ser competente según lo previsto en el EEES (Poblete y Villa, 2007).

Entre los métodos de evaluación propuestos por De Miguel (2005a, 2005b) cabe destacar:

- Pruebas objetivas
- Pruebas de respuestas corta
- Pruebas de desarrollo
- Trabajos y proyectos
- Informes/memorias de prácticas
- Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas
- Sistemas de auto-evaluación
- Escalas de actitudes
- Técnicas de observación
- Portafolio

Por último, las actividades de evaluación deben diseñarse y realizarse de manera que ofrezca al docente un permanente feed-back, para adaptar su trabajo a las características de los estudiantes, corregir desajustes como docente, acreditar que el alumno ha alcanzado los objetivos y poder determinar en qué

grado lo ha hecho. Pero la evaluación también debe servirle al estudiante que, no lo olvidemos, es el protagonista de su propio aprendizaje. El sistema de evaluación le debe permitir hacer efectivos y oportunos ajustes en sí mismo y en su actividad, ser consciente de su propia trayectoria y progreso e implicarse totalmente en el proceso de aprender (De Miguel, 2006).

Valga como ejemplo, para proseguir con una continuidad y coherencia, el ya tomado en ocasiones anteriores perteneciente a la Universidad de La Laguna:

Sistema de evaluación y calificación

Recomendaciones

La recomendación más importante que dar a un alumno de inglés es que trabaje continuamente en la materia, ya que aprender una lengua requiere la constante práctica de la misma.

*Dado que la evaluación será de carácter continuo, el estudiante que no pueda asistir siempre a clase deberá justificar adecuadamente tal hecho y hablará con el profesor **antes de que pase un mes desde el comienzo de las clases** para negociar con él un mínimo de asistencia a las tutorías de despacho y poder presentar las tareas establecidas de antemano, bien allí o a través del aula virtual.*

Todos los alumnos recibirán información pormenorizada sobre su situación y sobre la manera de mejorar sus estrategias de aprendizaje a lo largo del cuatrimestre.

Asistir a menos del 75% de las clases sin causa justificada y no presentar las tareas de recuperación prefijadas supone perder el derecho a la evaluación continua, con lo que el alumno deberá presentarse a un examen final, en las convocatorias oficiales habilitadas al efecto, en el que será evaluado sobre el

total de la nota de la asignatura. Los que cumplan con todos los requisitos podrán optar a presentarse al examen para:

-Aprobar (en caso de que la nota de la evaluación continua haya sido insuficiente para ello),

-subir nota si así lo desean.

La asistencia a clase equivale al 10% de la nota total.

El sistema de calificación es el vigente en la ULL, es decir, consiste en una calificación numérica, a la que se le añadirá un decimal y su correspondiente calificación cualitativa.

Para una información particularizada y detallada de las estrategias evaluativas de cada actividad, véase anexo 8.1.

La innovación en el proceso de evaluación es un condicionante imprescindible para la innovación de la formación y el cambio en la cultura de la evaluación de la institución, un requisito *sine qua non* para la modificación de las prácticas evaluativas (Solabarrieta y Villardón, 2003).

La situación actual de la evaluación en el Sistema Universitario Español y las nuevas necesidades formativas del aprendizaje universitario nos deben dirigir hacia un modelo de evaluación acorde con un nuevo concepto de enseñanza-aprendizaje.

2.8. Metodología de la enseñanza.

El cambio en la metodología supone uno de los fundamentales para adecuar las titulaciones a una planificación desde las competencias. La metodología universitaria habitual hasta la llegada del nuevo plan de

convergencia, he incluso aún ahora, está centrada en el contenido, basándose en la creencia de que si los alumnos tienen capacidades intelectuales suficientes y se esfuerzan, el aprendizaje se lleva a cabo con éxito. Otra creencia es que un buen conocimiento de la teoría correspondiente hace a cada persona competente para aplicarlo a la práctica en la que se demande, pero de nada servirá la teoría si los alumnos no han tenido ocasión de llevarla a la práctica en las aulas, con el consiguiente derecho de cometer errores al aplicarla y aprender de ellos.

Los resultados evidencian con frecuencia que ambas creencias son erróneas e incompatibles con un proyecto basado en el aprendizaje y formulado en términos de las competencias que se desea desarrollar.

2.8.1. Metodología de la enseñanza en el EEES

La metodología participativa está surgiendo con fuerza en la Educación Superior, orientada hacia la educación para la acción, concibiendo a sus participantes como agentes activos en la construcción y reconstrucción del conocimiento, y no como simples receptores y al profesorado como facilitador de los procesos que se dan en el aula.

En una sociedad en continuo cambio (televisión, vía satélite, correo electrónico, enciclopedias interactivas, agendas electrónicas, etc.), donde la influencia de la ciencia y la tecnología han ido transformando nuestro modo de pensar, de sentir y de actuar, la educación afronta la necesidad de replantear sus objetivos, metas, pedagogías y, sobre todo, su didáctica. Por ello es por lo que el sistema educativo tiene que cuestionarse a sí mismo y replantearse el proceso de enseñanza/aprendizaje.

Frente al modelo tradicional de enseñanza centrado en el profesor, basado en las clases magistrales, con exámenes memorísticos, donde la práctica

se fundamenta en el ensayo-error del proceso de enseñanza, aparece el modelo participativo, centrado en metodologías activas y en la relevancia del alumnado. La esencia de una metodología participativa se manifiesta en la transición de un deseo en un primer intento, y de este intento en la práctica. El cómo convertir el intento en acción es el cómo hacer, es decir, la metodología.

El modelo de enseñanza universitaria, de cara al futuro próximo, ha de ser integrador en sus planteamientos, adaptarse a contextos y sujetos, que vaya más allá del conocimiento y sea creativo, constructivo y transformador. Como profesionales de la educación, no debemos plantearnos qué enseñar, sino qué queremos que aprendan los alumnos y cómo lo pueden aprender.

La enseñanza, a pesar de su tradicional resistencia a la innovación, no es ajena a los cambios que se van produciendo en la sociedad y que vamos asimilando en nuestra vida social y personal. En las aulas han ido entrando algunos medios y recursos tecnológicos pero se han integrado dentro de sistemas pensados para otras situaciones y realidades. Se sigue enseñando contenidos tradicionales con métodos y medios tradicionales a alumnos nuevos, que aprenden en un contexto familiar y social invadido por los avances tecnológicos y con una cultura diferente, son alumnos postmodernos anclados en una enseñanza tradicional.

Esta metodología participativa está en auge debido a la futura implantación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), que se ha propagado como un vendaval en los últimos años, y está previsto se implante definitivamente en el año 2010 en la Unión Europea (UE). Este Espacio Europeo de Educación Superior fue definido en la Declaración de Bolonia (1999) y acarrea cambios en la estructura y el currículo de las distintas titulaciones y, sobre todo, en la docencia. Con este proceso de Convergencia Europea se pretende centrar la docencia en el alumno, logrando un aprendizaje autónomo, por lo que el papel del profesor se convierte de un gestor del proceso de aprendizaje del alumnado, pasando de ser el instructor a ser el guía.

En este escenario europeo de desarrollo de competencias, participación, aprendizaje autónomo, desarrollo de la creatividad, búsqueda de información, etc., aparece claramente reflejado el perfil de la metodología participativa, base de este nuevo modelo de Enseñanza- Aprendizaje.

Se avecinan nuevos enfoques docentes, que implicarán un cambio de mentalidad y cultura para la que muy pocos estamos preparados.

Para algunos investigadores y también para algunos profesores universitarios la adopción de las propuestas del EEES en general y especialmente el enfoque de competencias constituye una labor compleja y no exenta de críticas. En este sentido señala Escudero (2008) que es cierto que el modelo de competencias permite tener una visión integrada de la educación superior, pero su grado de generalidad puede complicar la gestión de las asignaturas por parte de los profesores. Ellos, además de adaptar los contenidos, la metodología y la evaluación a las competencias que el alumno debe desarrollar, deberán estar actualizados respecto a las competencias que le corresponden a cada perfil profesional y en cada ámbito, según se van produciendo los cambios en el mundo del trabajo y en la sociedad.

Además Escudero (2008) apuntó que puede resultar difícil (y también es discutible) que los contenidos educativos y el quehacer del profesor deban estar supeditados a las competencias, quedando así subordinado todo el ámbito académico universitario al mundo laboral y profesional. De este modo, la reestructuración general de la Educación Superior resultante a tenor de los cambios y según sean las necesidades socio-económicas y laborales, estaría “mercantilizada”, lo que repercutiría en el diseño de cada titulación, en el de las asignaturas que configurarían cada curso, en el de su correspondiente guía docente y en el rol y la actividad cotidiana del profesor. Naturalmente, también en el estudiante y en la propia Institución.

Sin embargo, desde otro punto de vista, el aprendizaje basado en competencias no debiera ser demasiado difícil de implementar y tendría que ser considerado más como una oportunidad para todos que como un inconveniente. Al fin y al cabo se trata de una cuestión “prescrita” por los documentos, acuerdos y normas vinculadas al EEES, que tiene el propósito de formar a las personas sobre los conocimientos científicos y técnicos que sean necesarios para desarrollar su capacidad de aplicarlos en contextos diversos, consiguiendo de este modo el desarrollo de la sociedad. En definitiva, deberíamos plantearnos la siguiente pregunta: ¿estaba la Educación Superior vigente antes de la aparición del EEES facilitando que las personas se adaptaran al entorno y se socializaran? Porque el modelo universitario que surge con el desarrollo del EEES pretende precisamente eso.

Los profesionales de la Educación Superior no debieran ser “simplistas”. No se trata sólo de preparar a los estudiantes para ocupar un puesto laboral determinado, sino de ofrecerles una formación más sólida que les ayude a saber, a saber hacer, a convivir y a ser personas, tanto en el ámbito profesional como en el desarrollo de su proyecto vital. Todo ello a través del desarrollo de competencias que van más allá del mero conocimiento (Poblete y Villa, 2007). Y ese constituye, precisamente, el reto para la Institución, para los estudiantes y para el profesorado.

Ahora, frente al enfoque tradicional de los programas de formación centrados en la adquisición de conocimientos, en los libros de texto, en los apuntes como únicos recursos metodológicos y en las clases magistrales, la pedagogía orientada hacia la adquisición de competencias para el trabajo y para la vida se debe centrar en las acciones que el alumno tendría que ser capaz de efectuar con acierto después de haber superado el período de aprendizaje. Y no sólo en el ámbito de trabajo o el de la profesión, sino en todas las facetas y por el resto de su vida (De Miguel, 2005a).

No le falta razón a Saravia (2008) cuando afirma que, si bien convencionalmente las funciones académicas han sido la docencia, la investigación y los servicios a la universidad y la sociedad, el problema clave sigue sin resolver. Sigue vigente por tanto la necesidad de una profunda y amplia concepción de la profesión académica. Y es que la Universidad del siglo XXI no es ya una comunidad de enseñanza-aprendizaje, sino una comunidad de aprendizaje permanente. Con ello queda patente una cuestión fundamental: ¿puede el profesor cambiar y sumir su nuevo rol sin que cambie y se transforme la Institución?

¿Qué pueden hacer los profesores universitarios en su quehacer cotidiano? Un buen comienzo implicará, necesariamente, adoptar e interiorizar actitudes favorables hacia las competencias y hacia las propuestas pedagógicas del EEES. Y debe ser así por más que sea válido, por no decir necesario, un enfoque crítico-constructivo y flexible por parte de los agentes educativos al diseñar las diferentes titulaciones y, cómo no, al realizar las programaciones educativas y al aplicarlas. Ellos deben completar, complementar y ajustar las propuestas generales a la filosofía, las circunstancias y las particularidades de cada titulación, de cada centro, de cada contexto, del alumnado y de los propios profesores (Yániz y Villardón, 2006).

De este modo, aunque la selección del elenco de competencias genéricas y específicas que deben estar presentes en la Educación Superior estará directa y necesariamente relacionada con las propuestas y principios del EEES y con la normativa vigente, como no podía ser de otra manera, también serán determinantes la visión que tengan los profesores de todos esos asuntos anteriormente mencionados y los ajustes dinámicos y flexibles que lleven a cabo en sí mismos y en sus actitudes y actuaciones.

La normativa y las propuestas educativas en el marco del EEES constituyen un buen soporte para el diseño y para la acción educativa en la Universidad, antes, durante y después del diseño y de la propia experiencia

educativa. En este sentido los libros blancos elaborados por ANECA correspondientes a cada una de las titulaciones, que constituyen referentes de gran utilidad para los profesores, incluyen los objetivos y las estrategias formativas para cada una de ellas. También las correspondientes competencias transversales y específicas, que constituyen objetivos que se deben alcanzar para un determinado ejercicio profesional en el primer ciclo, o para la especialización e investigación en el segundo ciclo o postgrado (Bolívar, 2008).

El sistema educativo vinculado al EEES, basado en competencias profesionales y en competencias para la vida, debe ser inevitablemente abierto y dinámico, para adaptarse a los cambios del entorno. Naturalmente, todo ello afecta a los contenidos, a las estrategias, a los métodos de enseñanza-aprendizaje y a los roles de los dos grandes agentes del proceso de enseñanza y aprendizaje, el alumno y el profesor, que ahora deberán pensar, sentir, relacionarse y actuar de otra manera.

Como afirma Bautista (2007), ahora más que nunca se debe poner el énfasis en el resultado del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, en todo aquello que el estudiante ha de ser capaz de saber, de saber hacer y de ser al término de sus estudios, para integrarse eficazmente desde el punto de vista profesional y social. Y también para seguir aprendiendo de forma autónoma a lo largo de su vida. No obstante, también eso es lo que ha de guiar el propio proceso de enseñanza y aprendizaje, constituyendo justificados objetivos educativos del programa de estudios y, por tanto, también del profesor. Aquellos adquieren así una concreción educativa y se expresan como logros que pueden ser evaluables.

En este contexto resulta más que evidente que la elaboración del proyecto formativo (el del centro, el de la titulación o el del profesor) supone una planificación que, como programa, deberá considerar los objetivos a alcanzar en términos de competencias, la selección y organización de los contenidos, la propuesta metodológica y los tipos de evaluación, entre otras

muchas cosas. Y uno de los principales escollos que deberá sortearse en ese camino está asociado, precisamente, al cambio que supone dar el paso desde la tradición docente, centrada en las asignaturas y el aprendizaje expositivo-memorístico, al enfoque centrado en el logro de competencias (De Miguel, 2006).

Villa (2006) afirma que lo verdaderamente importante no es determinar cuáles son o deben ser esas competencias, sino conseguir cambiar de perspectiva, es decir, evolucionar desde la adquisición de contenidos hacia la adquisición de competencias: del saber al saber hacer y al saber ser. Este cambio de enfoque trae consigo una fuerte modificación en los métodos de enseñanza-aprendizaje, afectando directa y significativamente al modo de aprender de los alumnos y al modo de enseñar de los profesores. De este modo, junto a las opciones metodológicas tradicionales, que incluyen también tradicionales sistemas de evaluación, se debe ahora programar el uso de nuevas metodologías y de nuevas tecnologías.

Y como el nuevo enfoque pedagógico que surge del EEES persigue el conocimiento pero también reforzar habilidades, valores y aptitudes, además de potenciar la autonomía del estudiante, éste debe convertirse ahora en el protagonista de su proyecto formativo. El profesor, que recordemos debe aceptar la nueva realidad, ha de adoptar otras formas de pensar, de sentir, de relacionarse y de actuar. Ha de ser capaz de diseñar y aplicar con espíritu crítico, dinámico y flexible el proceso de enseñanza y aprendizaje, en coordinación con el resto de profesores y del área de orientación.

Investigadores como De Miguel (2005b) consideran que el “desafío” para los profesores universitarios consiste en diseñar unas actividades que combinen teoría y práctica, acordes a unas modalidades y metodologías de trabajo - del profesor y de los alumnos - que sean adecuadas para que un “estudiante medio” pueda conseguir las competencias que se proponen como metas del aprendizaje. Por ello, una vez establecidas las competencias a

alcanzar, la planificación de una materia exige precisar esas modalidades (presencial y no presencial) y las metodologías, así como los criterios y procedimientos de evaluación que se vayan a utilizar.

De Miguel (2005a, 2005b) ha propuesto diversos métodos y modalidades de enseñanza-aprendizaje en la Universidad. Cada una de las cuales tiene implicaciones en el aprendizaje de competencias y conlleva determinados sistemas de evaluación:

a) Métodos

- Expositivos
- Estudio de casos
- Resolución de problemas
- Proyectos
- Aprendizaje cooperativo
- Aprendizaje autónomo

b) Modalidades:

- Clases teóricas
- Seminarios-talleres
- Clases prácticas
- Prácticas externas
- Tutorías
- Estudio y trabajo en grupo
- Estudio y trabajo individual

Posteriormente De Miguel (2006) presentaría otra clasificación de los enfoques metodológicos:

a) Enfoque didáctico para la individualización:

- Enseñanza programada

- Enseñanza modular
- Aprendizaje auto-dirigido
- Investigación
- Tutoría académica

b) Enfoque de socialización didáctica:

- Lección tradicional
- El método del caso
- El método del incidente
- Enseñanza por centro de interés
- Seminario
- La tutoría entre iguales
- El pequeño grupo de trabajo
- Aprendizaje cooperativo

c) Enfoque globalizado:

- Los proyectos
- La resolución de problemas

Cela, Fandos, Gisbert y González (2005) y García (2006) han propuesto también otras estrategias metodológicas diferentes a las anteriores y de gran utilidad en el marco de la experiencia pedagógica vinculada al EEES: la lección magistral, el visionado de vídeo, el análisis de documentos, la técnica de laboratorio, las prácticas de campo, el juego de roles, las jornadas, los talleres, el estudio de casos, la realización de proyectos, los seminarios, etc.

Como se puede apreciar las opciones de trabajo son múltiples y diversas, y pueden combinarse según las necesidades y las posibilidades para lograr los objetivos formativos. Se trata de metodologías que puede utilizarse de manera presencial o no presencial. En cualquier caso, en el camino de las

reformas son preferibles las metodologías prácticas y participativas, con las que los estudiantes construyan su propio aprendizaje de forma autónoma, a partir de la resolución de problemas, del aprendizaje cooperativo y de los foros de debate, entre otras muchas opciones.

La intervención didáctica del profesor ha de orientarse a seleccionar, para cada situación y cada experiencia de enseñanza y aprendizaje, el método y los procedimientos que sean más adecuados para lograr la motivación y la actividad por parte del estudiante. Y todo ello con el fin de adquirir y desarrollar de manera autónoma las competencias transversales y específicas necesarias para la profesión y para la vida. En eso precisamente consiste el reto, en diseñar experiencias de aprendizaje en las que el estudiante pueda, a partir de sus formas de ser, de ver y de comprender la realidad - que también han de cambiar y perfeccionarse - construir nuevos aprendizajes significativos, y formular y aplicar soluciones a las situaciones problemáticas a las que se enfrente.

El enfoque didáctico al que nos estamos refiriendo pretende lograr la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades por parte del alumno, como venimos manteniendo, pero fomentando y mejorando por su parte el pensamiento crítico y la independencia intelectual. Se trata de desarrollar en los estudiantes que frecuentan las aulas universitarias el convencimiento de que, además de aprender conocimientos, han de aprender dudas y concebir al hecho didáctico como un proceso de comunicación y de relación de dos direcciones (Isidro y Esteso, 2005). No obstante, lo mismo sucede en el caso de los estudiantes “online”.

Compartimos con Suárez, Dusú y Sánchez (2007) la necesidad de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje estratégicos de alto nivel de generalidad y complejidad, que permitan conseguir el desarrollo de las competencias transversales y específicas al mismo tiempo que se desarrollan habilidades para aprender a aprender y para mejorar las propias competencias, en un sentido “meta”. Para ello primero debe aceptarse y tenerse en cuenta la

naturaleza estratégica del aprendizaje y las posibilidades del propio estudiante, además de considerar que el uso de estrategias posibilita el crecimiento del estudiante como persona. Se trata en definitiva de conseguir que el alumno se autogestione de manera inteligente, de que amplíe su consciencia y de que reflexione sobre las decisiones y las acciones adoptadas.

Los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Universidad deben estar basados también en un enfoque adaptativo o inclusivo, como indican García y Pérez (2008), pues los problemas de rendimiento e integración se pueden deber al desajuste entre los procedimientos educativos utilizados y las características de los propios estudiantes. Por eso se ha de llevar a cabo un diagnóstico previo, determinando los objetivos comunes, identificando los factores asociados al rendimiento, analizando las actitudes y la metodología del profesorado, entre otras muchas cuestiones. Todo ello para responder de manera cooperativa a la igualdad desde la diversidad, haciendo posible un proceso de enseñanza y aprendizaje que acepte las diferencias y éstas sean utilizadas como elemento de enriquecimiento mutuo, en lugar de servir como elemento marginador o de segregación y exclusión.

2.8.2. El andamiaje (*Scaffolding*)

El andamiaje está considerado por muchos como un concepto clave en la búsqueda de un modelo centrado en el alumno más flexible y adaptativo. Aunque no es un concepto nuevo sino que ha existido con nombres distintos, no existe aún una definición apropiada del andamiaje educativo. McKenzie (1999) lo explica con una metáfora apuntando a que tendemos a pensar en estructuras colocadas a lo largo de edificios para servir de apoyo a los trabajadores en sus esfuerzos ascendentes. Greening (1998) utiliza el término “*scaffolding*” en un contexto amplio para referirse a cualquier forma de apoyo en el aprendizaje, es decir, en general a la amplia gama de servicios que pueden llegar a proporcionar

asistencia en cualquiera de los aspectos del proceso. McLoughlin y Marshall (2000) definen el andamiaje como una forma de asistencia proporcionada a un aprendiz por parte de un profesor o compañero que le ayuda a desempeñar una tarea que normalmente no podría llegar a hacer solo. Sin embargo, estas y otras contribuciones no destacan el aspecto más interesante del andamiaje, que no es tanto lo que hace cuando está sirviendo de apoyo, sino el hecho de que permite al alumno continuar con su proceso de aprendizaje de una forma autónoma y autosuficiente cuando ya no está presente. En otras palabras, es esencial que el andamiaje no suponga una dependencia a largo plazo por parte del alumno, ya que esto conduciría inevitablemente a ejecuciones defectuosas al intentar aplicar los conocimientos fuera del contexto “seguro” en el que fueron adquiridos.

McKenzie (1999) identifica ocho características del andamiaje que pueden relacionarse directamente con los requisitos de los aprendientes presentados. En primer lugar, la concienciación y la experiencia del alumno pueden comenzar a «crecer» o desarrollarse con un aprendizaje seguro y confiado porque el andamiaje proporciona pautas claras, o sea, instrucciones paso a paso que explican lo que se debe hacer y así se satisfacen las expectativas de la actividad (anticipando problemas o ambigüedades, etc.). En segundo lugar, el andamiaje indica fuentes válidas y relevantes a los alumnos, lo cual significa que se les ha de evitar la información confusa, superflua y no fiable para que el alumno concentre su tiempo y esfuerzos en razonar, reflexionar, asociar, analizar, sopesar, investigar y asimilar. En tercer lugar, el andamiaje mantiene a los alumnos atentos, lo que básicamente quiere decir que al proporcionarles un camino éstos no se perderán, malgastarán energía y se confundirán, todo lo cual puede conducir a un detenimiento del aprendizaje. En cuarto lugar, el andamiaje reduce la incertidumbre, el desconcierto y el desencanto para intentar eliminar, en la medida de lo posible, frustraciones por parte de los estudiantes ante objetivos no cumplidos. Los diseñadores de materiales han de comprobar cada paso para anticipar posibles fallos o defectos antes de que lleguen a los

estudiantes. En quinto lugar, el andamiaje clarifica los propósitos ya que de este modo el conocimiento cobra mayor significado y se hace más valioso para el estudiante, lo que es fundamental para su motivación. El aburrimiento alimentado por la irrelevancia y la ignorancia ralentizan el progreso del aprendiente en el mejor de los casos. En sexto lugar, el andamiaje ofrece una revisión continua o cíclica, que es útil para clarificar la situación en la que se encuentra el alumno y para reformular sus expectativas, de modo que éste no tenga que esperar hasta el final del curso para lograr ver el cuadro completo de lo que se espera que aprenda, el nivel de conocimiento y profundidad que se esperan de él, etc. Esto es de gran importancia para muchos alumnos que encuentran difícil concentrarse, y por lo tanto progresar, con dudas asaltándoles durante su estudio. En séptimo lugar, el andamiaje proporciona eficiencia en el sentido de que, aunque todavía le queda realizar un duro trabajo al alumno, el enfoque y la claridad son cruciales para orientar al alumno y acelerar e impulsar su estudio. En octavo y último lugar, el andamiaje crea *momentum*, en el sentido de interés, inspiración y provocación, a través de la canalización y guía que proporciona.

2.8.3. Metodología de la enseñanza del IFE

Alcaraz (2000:16) recogió las definiciones, publicadas en IATEFL⁸⁹, dadas por diez profesores de Inglés experimentados, del llamado Inglés de especialidad. Todos reconocieron que la enseñanza de este tipo de Inglés no sólo se basa en el vocabulario restringido, sino que se requiere una metodología diferenciada, ya que la motivación, la programación, las tareas y el material didáctico van a ser diferente.

⁸⁹ International Association of Teachers of English as a Foreign Language

El gran debate de las últimas décadas es si la enseñanza de LFE difiere de la enseñanza de LFG. Así en el prefacio de Mackay y Mountford (1978) en *English for Specific Purposes*, Candlin identifica tres prioridades del IFE:

- Debe permanecer fiel a lo recogido más que a los datos inventados (*it should remain loyal to collected rather than invented data*)
- No se deberían considerar como “fines específicos” aquellos que implican especialización sólo en forma y discurso, sino también en destrezas y tareas.
- La metodología debería mostrar más inclinación a focalizarse en el alumnado puesto que el contenido se deriva del trabajo de los alumnos como materia de estudio.

En EEUU, los principales enfoques utilizados en la enseñanza de ESP son el *Content-Based Language Instruction* (CBI) y la Etnografía. El CBI surge para cubrir las necesidades académicas, no profesionales, y está basado en un syllabus. Existe una gran polémica sobre las fronteras y las diferencias entre CBI y el IFE (Johns, 1992; Briton, 1993; Master, 1997). La duda aquí surge en si el profesor es de lengua o de contenido (Johns and Dudley-Evans, 1980; Briton, Snow and Wesche, 1989; Averbach, 1992). La respuesta, en nuestra opinión, no es otra que la del trabajo en equipo o *team-teaching*, aunque las críticas (Goldstein, Campbell and Clarke Cummings, 1994) han ofrecido como única alternativa que el profesor de lengua sea el que aprenda los contenidos, o que el profesor de contenidos sea el que aprenda cómo impartir lengua. Autores como Troike (1993/94) apoyan la segunda opción, otros como Preece (1996) argumentan que es el profesor de lengua quién está mejor preparado para impartir tanto CBI como ESP, creencia esta no sólo apoyada y defendida por nosotros sino por la gran mayoría de los docentes a los que se entrevistó personalmente en España, Escocia e Inglaterra.

Por otro lado, los principales enfoques etnográficos utilizados en EEUU son los estudios de casos y las mini-etnografías. Los estudios de casos se suelen utilizar principalmente en *English for Business and Economics* (EBE) (Uber Grosse, 1988) aunque también se utilizan en Inglés con Fines Médicos (Kirschner, 1993) y por ende, se puede utilizar de igual modo en cualquier otra categoría de ESP. A este respecto no dedicaremos más a fondo el apartado sobre metodología del IFE.

Las mini-etnografías son estudios de aspectos o áreas específicas, también llamadas sub-culturas, es decir, modos de actuación de grupos sociales reducidos que en nuestro caso estarán aplicados a la lingüística, para con el fin de determinar el tipo de vocabulario, las características gramaticales de determinadas palabras, o realizar un análisis de otras características textuales dentro de una disciplina concreta (Tribble & Johns, 1990). Para Johns, (1988) se trata de etnografías de cultura académica para comprobar que campos diferentes cuentan con expectativas académicas diferentes.

Teniendo en cuenta estas circunstancias, todas las características formales y no formales del Inglés con Fines Específicos , los principales enfoques metodológicos propuestos por diversos autores para enseñar un tipo de lengua de especialidad, son necesarias para tomar una decisión pedagógica bien fundamentada (Hutchinson y Waters, 1987:90).

A) *Enfoque centrado en la lengua*. Es muy utilizado en cursos de ESP. Los temas lingüísticos a tratar dominan la programación. Se procede según las etapas siguientes:

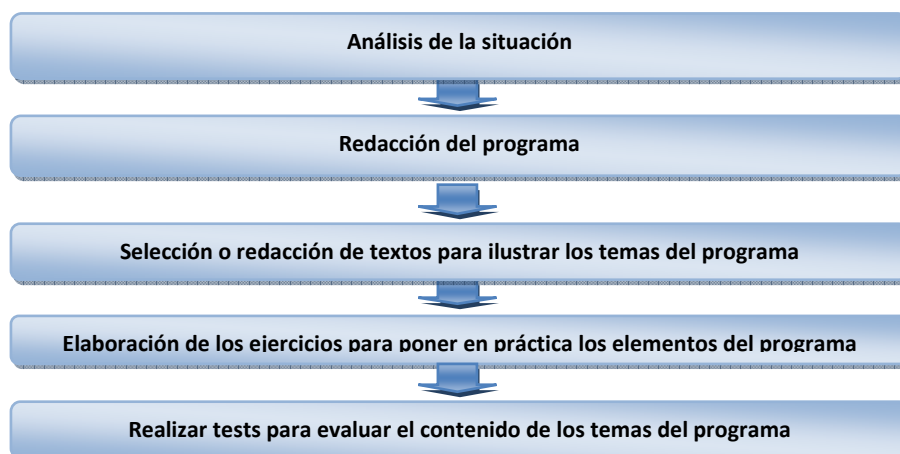


Figura 23: Enfoque metodológico centrado en la lengua

B) *Enfoque centrado en las destrezas*, que pretende proporcionar a los estudiantes las herramientas para practicar y evaluar las destrezas y estrategias necesarias para emplear en una situación determinada. Se desarrollaría siguiendo los pasos que a continuación se esquematizan:

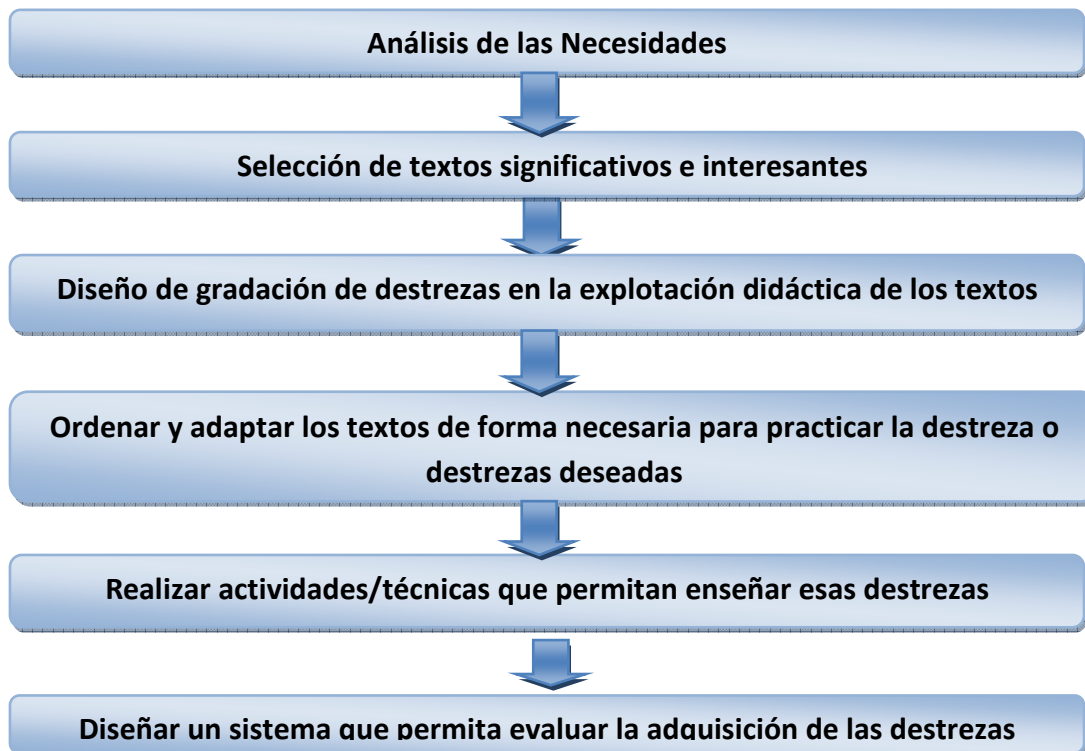


Figura 24: Enfoque metodológico centrado en las destrezas

C) Hutchinson y Waters (1987: 92), proponen un *enfoque centrado en el aprendizaje* (*Learning-centred approach*), ya que consideran que para aprender no se necesita sólo conocer el contenido conceptual que se considera importante, sino también las actividades adecuadas para que los alumnos aprendan este contenido. Así, se tienen que tener en cuenta diversos factores como el interés, la motivación y la actitud del alumno, como claves para el diseño del curso completo. Observemos el siguiente gráfico se puede observar el esquema propuesto por estos autores para diseñar un curso de IFE:

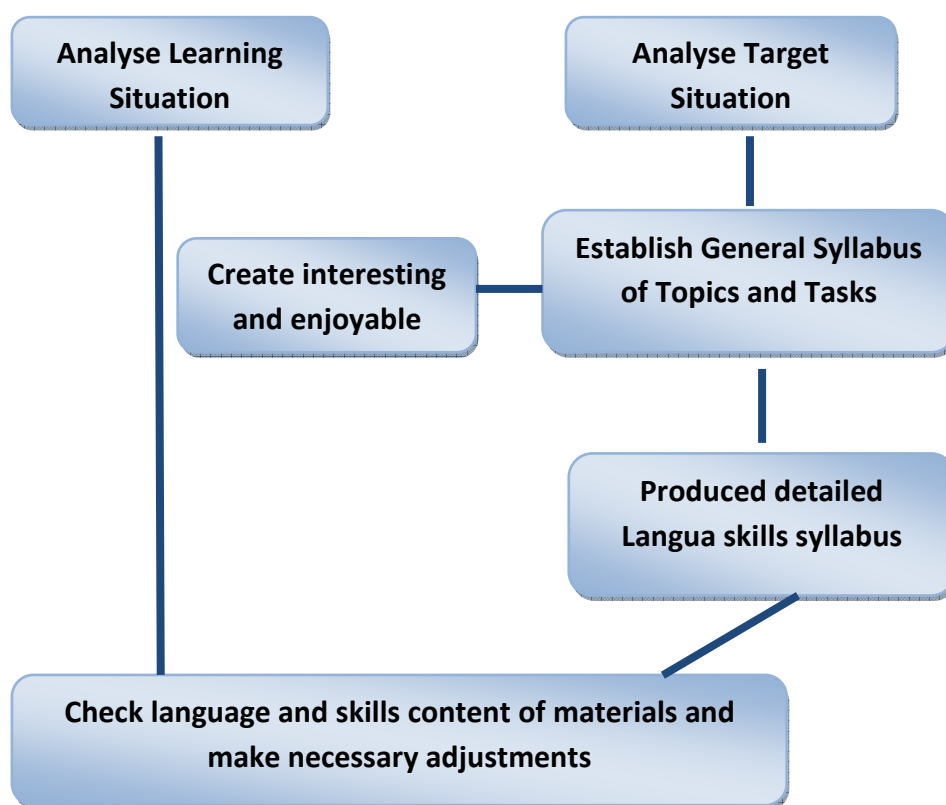


Figura 25: Propuesta de diseño de un curso IFE: Fuente: (Huchinson y Waters, 1987:93).

En este esquema se puede observar el proceso propuesto por estos autores para diseñar un curso de IFE siguiendo el enfoque centrado en el aprendizaje, y la importancia que dan al aprendizaje significativo y motivador (como autores de corte comunicativo como Krashen y Terrel habían proclamado), centrado en la realización de tareas y en una continua revisión del proceso por parte del profesorado.

Se parte de un análisis del contexto, es decir la situación de aprendizaje y los objetivos, para a partir de la programación de unas unidades didácticas temáticas.

En este sentido, coincide también el profesor Alcaraz (2000:189) afirmando que:

“En el mundo profesional y académico nos comunicamos por medio de textos orales [...] y escritos [...] llamados géneros, los cuales están formados por discurso, que bajo distintas modalidades... se articula en forma de enunciados, en torno a un tópico o tema comunicativo...”

Dos son, a nuestro juicio, los criterios fundamentales sobre los que se debería basar la elección de la metodología para un contexto y situación determinada: *cómo se aprende* y *qué se desea aprender*. Puesto que el *qué se desea aprender* queda expresado en los objetivos y contenidos del syllabus, centraremos nuestra atención en las características del aprendizaje efectivo, en el ámbito universitario, por su indudable y especial vinculación con la elección de la metodología docente. Para ello partiremos de la aclaración de que el aprendizaje no consiste en la obsoleta creencia de una acumulación de información que se va asociando sumativamente a la anterior. Todo aprendizaje que consista en una estructura lineal y acumulativa de conceptos memorizados, dará como resultado una permanencia breve y una aplicabilidad muy restringida. Es por ello que abogamos por un aprendizaje efectivo en el que se construya una estructura de elementos interrelacionados, que sea duradero, y aplicable a múltiples situaciones. Para facilitar este tipo de aprendizaje efectivo proponemos

la utilización rica y variada de actividades intelectuales como analizar, comparar, sintetizar, interrogar, etc., junto al desarrollo de procesos cognitivos como elaborar hipótesis, diseñar propuestas de actuación, gestionar información y regular el propio proceso de aprendizaje. Todo ello unido a una progresión en la dificultad de las tareas junto a la aplicabilidad de las mismas, puesto que la mera explicación y comprensión intelectual de la teoría no es suficiente para aplicarla a la práctica ni para superar los errores. *Aprender a aprender* y *aprender a colaborar* son dos componentes elementales comúnmente mencionados en todas las titulaciones. La rapidez del cambio social y profesional hace necesario que cada persona esté preparada para dirigir y regular su propio aprendizaje, como proceso continuo durante toda su vida; un proceso que exige autogestionar el aprendizaje, independencia de pensamiento, y autonomía en la acción.

En lo que *aprender a colaborar* se refiere, la cooperación favorece este tipo de aprendizaje. Slavin (1995) define el aprendizaje cooperativo como “estrategias de instrucción en las que los estudiantes trabajan divididos en pequeños grupos en actividades de aprendizaje y son evaluados según la productividad del grupo”. De este modo, las metas de los miembros de grupo están compartidas y cada individuo alcanza sus objetivos sólo si también consiguen los suyos el resto del grupo. Pero no debe confundirse aprendizaje colaborativo con trabajo en grupo, donde cada uno de los miembros del equipo se dividen el trabajo y al final lo juntan. El simple hecho de trabajar en grupo no garantiza automáticamente el aprendizaje colaborativo. Este tipo de aprendizaje incluye aspectos como la interacción entre los miembros del grupo, la responsabilidad personal en el resultado grupal, la confianza en la responsabilidad de los compañeros, o la autoevaluación y evaluación de los otros despenalizando el error (Villardón, 2002).

Las exigencias sociales y profesionales del trabajo en equipo justifican la necesidad de aprender una serie de técnicas y procedimientos, y de desarrollar algunas habilidades, como saber escuchar, actuar con empatía, saber negociar y resolver conflictos, perseverancia en la tarea, o confianza y reconocimiento mutuo. Estas adquisiciones sólo se pueden lograr en situaciones de aprendizaje colaborativo.

Existen distintos modos de potenciar el aprendizaje activo:

- Búsqueda de datos y documentos.
- Lectura, análisis y crítica de documentos escritos.
- Análisis y elaboración de diferentes teorizaciones en referencia a un contenido temático p problemático.
- Análisis y evaluación de recursos audiovisuales, informáticos o manipulativos.
- Observación de individuos, grupos o situaciones. Análisis e interpretación de lo observado.
- Estudio y discusión en grupo de un tema.
- Elaboración de monografías.
- Exposición crítica de informes sobre cualquiera de los trabajos realizados.
- Trabajo en equipo.
- Simulaciones.
- Investigaciones.

(Yaniz, 2006:60-1)

En definitiva se trata de aprender procedimientos de trabajo que permitan desde las tareas más elementales, como pueda ser familiarizarse con el vocabulario, los contenidos y la documentación propia de una disciplina, hasta actividades más complejas como la realización de estudios o investigaciones.

Las competencias se desarrollan ejercitándolas no recibiendo clases magistrales. La investigación demuestra inequívocamente que las mejores metodologías para el logro del objetivo formativo del desarrollo de competencias son aquellas que centran el aprendizaje en la actividad del alumno: Aprendizaje activo, Aprendizaje colaborativo y cooperativo, Aprendizaje inductivo, Aprendizaje basado en problemas, Estudio de casos y Aprendizaje por proyectos; metodologías que lleva décadas existiendo, pero que a raíz del planteamiento del Espacio Europeo de Educación Superior, nos encontramos en plena búsqueda de nuevas estrategias que nos ayuden a mejorar la calidad de la docencia y favorecer la transferencia del conocimiento a nuestros alumnos. La enseñanza tradicional, básicamente expositiva, difícilmente contribuye a desarrollar estas habilidades, capacidades y competencias en los estudiantes, como ya hemos mencionado en diferentes ocasiones. Es por tanto evidente la necesidad de cambio en la concepción del proceso de enseñanza- aprendizaje, sin que esto signifique que la clase expositiva deje de ser eficiente. Se trata simplemente de complementar la adquisición de contenidos con el desarrollo de habilidades, capacidades y actitudes indispensables en el entorno profesional actual. Será necesario valorar su inclusión en el nuevo contexto de formación que propone el Espacio Europeo de Educación Superior, convirtiéndose así en una enriquecedora fuente de profesionalización docente. La ciencia cognitiva y la investigación realizada en clases universitarias han demostrado repetidamente que estas técnicas, cuando son implementadas correctamente, motivan a los estudiantes para aprender, mejoran las actitudes de los estudiantes hacia su educación, reducen el desgaste estudiantil y el fracaso académico, mejoran la calidad del aprendizaje y contribuyen al desarrollo de competencias clave.

El uso de las metodologías de aprendizaje centrado en el alumno para conseguir objetivos de desarrollo de competencias requiere a su vez del uso de nuevas metodologías de evaluación del aprendizaje activo y del desarrollo de competencias.

1. **Estudio de caso.** Como ya hemos mencionado es un método muy consolidado para orientar a los estudiantes a sus futuras labores profesionales, sean de la especialidad que sean, y por tanto un método ideal para utilizarlo en la enseñanza de IFE. El método implica el estudio de un caso real o verosímil diseñado o recopilado por el profesor. Para llevar a cabo dicho estudio, son necesarios algunos conocimientos previos que se aplicarán al estudio y también se ampliarán. Combina tareas personales, en pequeño grupo y en sesiones plenarias. El docente debe cuidar que el caso esté bien elaborado y expuesto, que los participantes tengan clara la tarea que tiene que realizar, y que se incluya una reflexión con el grupo sobre los aprendizajes logrados. Para ello el docente debe facilitar el proceso y motivarles para llegar a una solución. Por su parte el alumnado tiene que mantenerse activo, dialogar, proponer, investigar y comprobar sus hipótesis.

En cuanto a las destrezas lingüísticas, todas ellas están potencialmente incluidas: lectura de documentos, hablar y escuchar en los debates, y, muy posiblemente, redactar algún tipo de resumen o informe sobre la resolución del caso. Un método en definitiva de suma eficacia y validez en la enseñanza de IFE, como ya apuntó Piotrowski (1982:229) hace varias décadas al afirmar *“case studies draw upon students’ professional know-how, utilising the cognitive and behavioural styles of their work rather than of the traditional language classroom”*.

Por último, mencionar que este tipo de actividades son de una duración relativamente corta, entre una y dos horas, lo que podría corresponder a un periodo de clase.

2. **El aprendizaje basado en problemas (ABP).** Consiste en analizar y encontrar la solución a un problema que ha sido diseñado con la finalidad de lograr determinados aprendizajes. Solucionar el problema es el medio que se utiliza para lograr este aprendizaje. Similar al estudio del caso, los estudiantes se agrupan para buscar, estudiar y sintetizar los contenidos que les proporcionaran los conocimientos necesarios para hallar la solución al problema planteado. Promueve la participación y centra la atención en problemas relacionados con la especialidad (Ingeniería, Arquitectura, Derecho,...).

La ruta que siguen los estudiantes durante el desarrollo del proceso ABP se pueden sintetizar en: Leer y analizar el escenario del problema para identificar los puntos relevantes; realizar “*brain-storming*”; hacer una lista de aquello que se conoce sobre el problema; hacer una lista de aquello que se desconoce; hacer una lista de aquello que necesita hacerse para resolver el problema, como planear las estrategias de investigación; definir el problema, indicando lo que hay que resolver y responder; obtener información de diversas fuentes; y presentar resultados.

Los alumnos deben valorar sus necesidades de aprendizaje, alternando trabajo individual y grupal, de esta manera se logra integrar los nuevos conocimientos estudiados al contexto del problema. Los alumnos continúan definiendo nuevos objetivos a medida que avanzan en el problema y se dan cuenta de que el aprendizaje es un proceso continuo.

El docente debe informar constantemente a los alumnos sobre su participación en la solución del problema, reflexionar con el grupo, asesorar y facilitar el proceso.

Al igual que ocurre con el Estudio de caso, todas las destrezas lingüísticas están potencialmente incluidas: lectura de documentos, hablar y escuchar en los debates, y redactar algún tipo de resumen o informe

sobre la resolución del problema. Su duración en el tiempo es mayor que la del estudio de caso y variará según el tipo de problema planteado.

3. **El aprendizaje por proyectos.** Se trata de una actividad más extensa que puede durar varias semanas e implica que los estudiantes deben dedicarle tiempo fuera del aula. Combina trabajo personal y en grupo, estudio y gran variedad de actividades, así como presentaciones orales e informes escritos en varios momentos del proceso. Bloor y St John (1988: 86) distinguen entre tres tipos de proyectos, dependiendo de los estudiantes y de sus necesidades: a) el proyecto en grupo; b) un proyecto de mini investigación, de realización individual en el que se incluye la utilización de cuestionarios, encuestas y entrevistas; y c) un proyecto de biblioteca o basado en la literatura existente, lo que implica, aparte del trabajo individual, un proceso de lectura extensiva.

Obviamente desde nuestro enfoque cooperativo, sólo estamos interesados en lo que es el proyecto trabajado en grupo. Se trata de un método útil para adquirir confianza en si mismos, desarrollar habilidades para resolver situaciones reales, y prevenir y resolver problemas interpersonales en el trabajo en equipo. Mejora la comunicación oral y escrita, y potencia la implicación de los estudiantes en la tarea. De igual modo que los casos anteriores, todas las destrezas lingüísticas se activan.

La tarea del docente es proponer el proyecto o las pautas para elegir uno, planificar las fases de la tarea, facilitar la participación, asesorar y tutelar el trabajo.

4. **El aprendizaje cooperativo.** Entendemos por aprendizaje cooperativo el uso didáctico de grupos pequeños para que los estudiantes trabajen juntos

con el fin de optimizar su propio aprendizaje y el del resto de los compañeros del grupo (Johnson, Johnson y Smith, 1991).

Ya hemos mencionado que no es lo mismo trabajar en grupo que realizar aprendizaje cooperativo. Para que haya realmente cooperación hay que asegurar cinco elementos fundamentales: interdependencia positiva, responsabilidad individual y grupal, interacción, habilidades sociales, y autoevaluación del proceso grupal. Por tanto las características de esta metodología la hacen una buena opción didáctica, no sólo para cualquier materia en general, sino para el IFE en particular como medio para el desarrollo de competencias comunicativas y destrezas lingüísticas.

Una vez tenidos en cuenta los diferentes criterios y condicionantes previos de la metodología, el aprendizaje y los objetivos podemos decidir qué método utilizar, o que conjunto de actividades variadas que articulen la asignatura y la planifiquen de manera consecuente. Para ello Yaniz y Villardón (2006:65-6) proponer realizar una guía siguiendo procedimiento que a continuación se detalla:

- Seleccionar la actividad o actividades de aprendizaje.
- Determinar con claridad los objetivos de cada actividad o estrategia.
- Asegurarse de conocer los procedimientos que se han de seguir para realizar las actividades.
- Calcular el tiempo que se invertirá en su realización y planear la duración de la actividad.
- Insertar de manera adecuada la actividad en la planificación.
- Elaborar un guión completo con toda la información que necesitan los estudiantes para realizar la actividad.

No hay que olvidarse de incluir en esta guía los objetivos de la actividad, las instrucciones para su realización, que se adecuen a la realización individual o

grupal, los criterios de calidad de la actividad, y por último, los criterios de evaluación. Para facilitar la planificación de las actividades podríamos utilizar una plantilla similar a la que ofrecemos a continuación, similar en algunos aspectos al cronograma de la asignatura:

Actividad	Objetivos	Pautas para el desarrollo	Temporalización del alumno	Fecha entrega	Criterios de calidad	Criterios de evaluación
1.						
2.						

Tabla 5: plantilla para la planificación de las actividades del alumnado.

Actividad	Objetivos	Tareas del profesor	Temporalización del profesor	Materiales y recursos	Observaciones
1.					
2.					

Tabla 6: plantilla para la planificación de las actividades del docente

2.9. Los Materiales en la enseñanza del IFE

Al analizar la literatura publicada sobre los materiales didácticos, en relación con su acotamiento conceptual en lengua española, se ha constatado la existencia de diferentes definiciones del concepto de materiales e, incluso, la

utilización de diversos términos para referirse a conceptos semejantes, tal como indican diferentes autores⁹⁰.

Es frecuente hallar los términos *recursos* o *medios* utilizados prácticamente como sinónimos de *materiales*; o la aparición de vocablos como *curriculares*, *instruccionales*, *pedagógicos*, *de enseñanza* o *docentes* en sustitución del calificativo de *didácticos*. En concreto, hemos observado que el término *materiales didácticos* es frecuentemente utilizado por un número amplio de autores⁹¹.

Otro término que se emplea frecuentemente, sobre todo en el campo de la tecnología educativa, es el de *medio de enseñanza*, el cual tampoco carece de ambigüedad.

Numerosos autores lo utilizan para referirse tanto a los materiales como a los soportes didácticos, como se refleja en las obras de Escudero Muñoz (1983) o de Santos Guerra, (1991). Sin embargo, otros autores sólo incluyen como medios a los materiales didácticos, como es el caso de Área Moreira (1991), o consideran medios de enseñanza específicamente a los aparatos didácticos, siendo Castaño Garrido (1994) un ejemplo de ello. Así mismo, se aprecia también el empleo de otros términos de uso menos frecuente: *recursos didácticos*, *materiales instruccionales* o *audiovisuales*, *materiales pedagógicos*, *educativos*, *docentes*, *multisensoriales*, *de enseñanza* o *de instrucción*.

Por lo que respecta a la terminología empleada en lengua inglesa, hemos observado que la expresión preferente en la literatura investigada es *teaching materials*⁹². Con cierta frecuencia también se emplean los términos:

⁹⁰ Algunos de los más significativos son: Escudero Muñoz 1983b; Parcerisa Aran, 1996; Rodríguez Rodríguez, 2000; Méndez Garrido 2001.

⁹¹ Se destacan entre ellos Spencer, 1971; Wagner y Stunard, 1984; Gimeno Sacristán, 1988; Torres Santomé, 1991; Ogalde Careaga y Bardavid Nissin, 1991; Palacios Martínez, 1994; García Mínguez, 1995; Ramírez Orellana, 1998 y Paredes Labra, 2000 .

⁹² En Thomas y Swartout, 1960 ; Allwright, 1981; Bell, 1981; Low, 1987 y 1989; Sheldon, 1987; Stern, 1992; Littlejohn, 1992 y 1998, Ellington y Race, 1993; Nunan, 1996; Ellis, 1997; Hedge, 2000 y Richards, 2001.

*instructional material*⁹³ ; *classroom materials*⁹⁴; *curriculum materials*⁹⁵; *educational materials*⁹⁶; y, ocasionalmente, expresiones como *curriculum resources*⁹⁷.

Una primera definición del término *material didáctico* la encontramos en Gall (1981: 5) quien emplea el de término *curriculum materials* y los define como “*physical entities, representational in nature, used to facilitate the learning process*”, aclarando a continuación cada una de las tres características que componen la definición. La primera característica, entidades físicas, indica que son elementos observables; la segunda, de naturaleza representativa, hace referencia a que los materiales conforman un sistema de símbolos que transmiten un mensaje; y el tercer y último aspecto que caracterizaría a los materiales didácticos, según Gall, sería su calidad de permitir su utilización para facilitar el proceso de aprendizaje. Como consecuencia se establece que no se les podrá considerar materiales didácticos si no se emplean con el fin para el que fueron diseñados: enseñar. De manera inversa, se podría entender que puede darse el caso de materiales que no fueron concebidos originariamente con fines didácticos pero que pueden ser incorporados al proceso de enseñanza con este uso.

Esta definición de Gall ha sido enriquecida y matizada por las aportaciones realizadas por otros autor , como es el caso de la definición que aporta Castañeda Yáñez (1980) en la que resalta el carácter de mensaje de los materiales y los medios técnicos necesarios para su transmisión; Santos Guerra (1991) destaca la presencia de un sujeto receptor y otros emisores de los materiales, en clara alusión a la teoría de la comunicación; y Ogalde Careaga y

⁹³ En Komoski, 1978; UNESCO, 1984; Richards y Rodgers 1986; Bullough, 1988 3ª Ed; Richards, 1998; Tatto, 1999.

⁹⁴ En Kerr, 1981; Tomlinson, 2 001b e Islam y Mares, 200 3.

⁹⁵ En Gall, 1981; Stern, 1992 y Barnard, 1995

⁹⁶ En Harris, 1979.

⁹⁷ En Shepherd, 1991 y Stern 1992.

Bardavid Nissin (1991), desde una concepción holística, definen los materiales como integrantes de un sistema global con capacidad implícita para la transmisión axiológica.

Gimeno Sacristán (1991) entiende que el material didáctico o curricular será “cualquier instrumento u objeto que pueda servir como recurso para que, mediante su manipulación, observación o lectura se ofrezcan oportunidades de aprender algo, o bien con su uso se intervenga en el desarrollo de alguna función de la enseñanza”. En esta definición se hace patente el uso de diversas capacidades y sentidos con el fin de aprender y enseñar. Para Zabala Vidiella (1995: 173) los materiales curriculares "son todos aquellos instrumentos y medios que proporcionan al educador pautas y criterios para la toma de decisiones, tanto en la planificación como en la intervención directa en el proceso de enseñanza/aprendizaje y en su evaluación” estableciendo una definición comprensiva que destaca la contribución a la planificación y a la evaluación que los materiales pueden realizar.

Cabe apuntar que cuatro de las definiciones tratadas (Castañeda Yáñez, Escudero Muñoz, Santos Guerra, Ogalde Careaga y Bardavid Nissin) indican de forma explícita que su definición de los materiales incluyen tanto al contenido/mensaje - *software* en palabras de Escudero Muñoz (1983)- y materiales de paso según Alonso y Gallego (1993), como a los aparatos, llamados *hardware* por Escudero Muñoz (1983) y *materiales de equipo* por Alonso y Gallego (1993). Éstos últimos se refieren más a aspectos relacionados y estudiados como instrumentos dentro del ámbito de la tecnología educativa.

Bell (1981: 75) definió los materiales didácticos en el campo de la didáctica del inglés como “*the texts and other aids the teacher uses to assist in the learning process. They are, necessarily, the output of the approach arrived at by the application of the method*”.

En cualquier caso entendemos que el autor referencial en esta materia es Tomlinson, por ser el que en mayor profundidad ha tratado conceptualmente los materiales didácticos en este campo.

Después de numerosos años de investigación y publicaciones referidas a los materiales para la enseñanza del inglés, Tomlinson establece una definición escrita de carácter pragmático referida a ellos: primero, en 1998, indica que los materiales didácticos serían *"anything which is used by teachers or learners to facilitate the learning of a language (...) In other words, they can be anything which is deliberately used to increase the learners' knowledge and/or experience of the language"*, y la complete dando ejemplos de materiales didácticos:

"Materials could obviously be cassettes, videos, CD-ROMs, dictionaries, grammar books, readers, workbooks, or photocopied exercises. They could also be newspapers, food packages, photographs, live talks by invited native speakers, instructions given by a teacher, tasks written on cards or discussions between learners" (Tomlinson, 1998: 2).

A la vista de la definición y los ejemplos que la ilustran, se deduce una concepción muy amplia de lo que el autor entiende por materiales y referida al uso de los sujetos directos del proceso de enseñanza, es decir, los profesores y alumnos.

Unos años más tarde, Tomlinson (2001:66) expresa una idea de materiales semejante a la anterior, aunque más precisa y sistemática en los ejemplos que aporta:

"Materials include anything which can be used to facilitate the learning of a language. They can be linguistic, visual, auditory or kinaesthetic, and they can be presented in print, through live performance or display, or on cassette, CD-ROM, DVD or the Internet. They can be instructional in that they inform learners about the language, they can be experiential in

that they provide exposure to the language in use, they can be elicitive in that they stimulate language use, or they can be exploratory in that they seek discoveries about language use”.

En una más reciente publicación que las dos anteriores Tomlinson (2009:2) ofrece la definición de materiales didácticos como:

[...] “the term is used to refer to anything which is used by teachers or learners to facilitate the learning of a language. Materials could obviously be cassettes, videos, CD-Roms, diccitionaries, grammar books, readers, workbooks or photocopied exercises. They could also be newspapers, food packages, photographs, live talks by invited native speakers, instructions given by a teacher, tasks written on cards or discussions between learners. In other words, they can be anything which is deliberately used to increase the learners’ knowledge and/or experience of the language”.

De ese modo, Tomlinson, en una primera definición, enumera un conjunto de elementos y los identifica como materiales didácticos; en una segunda, los agrupa y clasifica en base a tres criterios: la naturaleza sensorial, el medio o el canal de comunicación utilizado, y las diversas funciones que pueden desempeñar. Y en la tercera definición apunta a una concepción pragmática de los materiales que permite, por un lado, tantas fuentes de input como sea posible a la hora de desarrollar materiales, como, por otro lado, y quizá más importante, hacer ver a los profesores que ellos también son creadores de materiales y los responsables finales de los materiales que van a utilizar sus alumnos.

Otros autores posteriores han adaptado una perspectiva amplia de lo que son los materiales didácticos en la línea de Tomlinson (1998). Uno de estos casos es Moon (2000:86) cuando define los materiales didácticos como *"anything which is used specifically with the intention of increasing pupils' knowledge and experience of the language."* Por esta visión amplia de los materiales también se decanta Arnold (2001: 26), que los considera *"anything used to provide language input"*, al igual que Richards (2001: 251) que los identifica como base de gran parte del input que los alumnos reciben y de la práctica que tiene lugar en el aula.

Por su parte, McGrath (2002: 7), aporta algo más a la definición indicando que *"In a broad sense, materials could include 'realia' (real objects such as a pencil, a chair or a bag) and representations (such as a drawing or photograph of a person, house or scene)"*.

Así, el autor expone que

"Such materials include those that have been either specifically designed for language learning and teaching (e.g. textbooks, worksheets, computer software); authentic materials (e.g. off-air recordings, newspaper articles) that have been specially selected and exploited for teaching purposes by the classroom teacher; teacher-written materials; and learner-generated materials".

Por tanto podemos afirmar que los materiales incluyen tanto aquellos que se elaboran dentro de un contexto docente y en el propio proceso de enseñanza de una lengua por los profesores y por los alumnos, como los producidos por otros sujetos fuera de ese contexto. Otro aspecto de su exposición a tener en cuenta es que los materiales externos no tienen que ser necesariamente los concebidos y editados para el propósito educativo, sino que también pueden serlo elementos diversos de la vida cotidiana producidos para

otro fin, como también apuntaba Gall (1983) al hablar de materiales didácticos en general. Además tomando como referencia las definiciones de Tomlinson y Grawth, además del respaldo del enfoque comunicativo, podríamos considerar material didáctico es cualquier cosa utilizada expresamente por profesores y alumnos, incluso las elaboradas por cualquiera de ellos, para facilitar el aprendizaje de una lengua o para incrementar el conocimiento y la experiencia de los alumnos que la aprenden, con independencia de que tal cosa fuera creada especialmente o no con un propósito educativo, siempre que haya sido seleccionado por los profesores con tal fin.

2.9.1. Tipología de los materiales didácticos

Una vez concretada la definición de *material didáctico* o *teaching material* (términos estos que utilizaremos en adelante) de la manera más amplia y precisa posible, pasaremos analizar la tipología de los materiales.

Se han encontrado menor número de publicaciones en lo que respecta al tipo de clasificaciones realizadas dentro de la didáctica específica para la enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera. De entre todos estas clasificaciones cabe destacar la concerniente a la definición de los materiales didácticos, propuestas por Tomlinson (2001) y por MacGrath (2002); también es resaltable la que presenta Stern (1992) que, aunque resulte un listado aparentemente falto de criterio, refleja la terminología usual y reconocible entre los profesores que se dedican a la práctica docente del inglés como segunda o lengua extranjera. Dicha guía referencial de Stern (1992: 352) establece una lista de materiales didácticos compuesta por los siguientes ítems:

1. Course books, textbooks
2. Audio-visual courses
3. Integrated courses of programmes
4. Courses for special purposes

5. Courses for independent self-study, programmed courses, material for computer-assisted instruction
6. Dictionaries, vocabularies, glossaries
7. Pedagogical grammars
8. Books of drills, exercises and practice, workbooks
9. Reference grammars
10. Books of drills, exercises and practice, workbooks
11. Composition books
12. Conversation books
13. Readers
14. Literary texts
15. Poetry collections
16. Song books
17. Works on culture and civilization
18. Materials designed for teaching a subject through the medium of the L2
19. Flash cards
20. Film loops
21. Film strips and slides
22. Pictures, wall charts, overhead transparencies
23. Disc recordings
24. Reel-to-reel and cassette tape recordings
25. Video tapes and films
26. Wall maps
27. Games
28. Authentic documents, realia
29. Multi-media kits, modules
30. Language tests
31. Teachers' guides, curriculum guides
32. Additional books, pamphlets, leaflets on methods of L2 teaching.

Otras listas de materiales de inglés más reducidas en su extensión pero que guardan gran similitud con la anterior, son la de Smalley y Morris (1992) y la de Rodríguez García (2000). La primera está compuesta por 19 ítems que hacen referencia a los aparatos y a los materiales didácticos, mencionando la pizarra, el tablón de exposición de trabajos, la biblioteca y la lectora de idiomas como elementos adicionales a lista de Stern. Por su parte, la lista de Rodríguez García identifica trece materiales, todos ellos incluidos en la lista de Stern salvo el laboratorio de idiomas, el teatro y las personas, llamando la atención la no inclusión del material informático en esta clasificación. Es decir, son dos clasificaciones más reducidas que la de Stern en la que mezclan aparatos y materiales didácticos.

Otro tipo de clasificación podría ser la que utiliza como criterios sus características técnicas y por el soporte en el que se representa o utiliza.

En relación con sus características técnicas se pueden clasificar los materiales según requieran o no soporte técnico para su utilización y del grado de sofisticación técnica que posea. Con respecto a la necesidad o no de un soporte técnico o aparato para su utilización se puede distinguir dos tipos de materiales: los materiales de equipo y los materiales de paso, también llamados, respectivamente, hardware y software por influencia del mundo de la informática. Los materiales didácticos que se bastan por sí solos para poder ser utilizados son los impresos en soporte papel y que suelen estar encuadrados; siendo estos los que con más frecuencia se emplean en el aula, sobresaliendo prominentemente entre ellos el libro de texto del cual se hablará después con detenimiento. Por su parte, los materiales didácticos que necesitan un soporte técnico para su utilización son los informáticos y los audiovisuales, estando a su vez constituidos por las cintas de video, las cintas de casete, los compact disks (CDs), los disquetes, los DVDs y las transparencias. Por lo tanto, el primer bloque clasificatorio coincide con los materiales ligados a las tecnologías clásicas, y siguen siendo en la actualidad los más empleados, y el segundo bloque lo

conforman los pertenecientes a las nuevas tecnologías, que están ocupando un lugar cada vez más importante en la práctica docente. Dentro de los distintos tipos de materiales correspondientes a este criterio, cabe destacar los impresos, al ser los máximos exponentes del material tradicionalmente más utilizado en la enseñanza, y los informáticos, a los que se les pronostica gran importancia futura. Para visualizar el orden clasificatorio de estos materiales, se ha elegido el esquema realizado por Area Moreira (1994 y 2001), que se presenta a continuación, por parecer que representa una concepción de las más completas y claras.

Dentro de los materiales impresos Area Moreira (1994) distingue los siguientes:

- Los libros
 - Los libros de texto
 - Los libros de consulta
 - Los cuadernos de ejercicios y fichas de trabajo
 - Los libros ilustrados
 - ✓ Los libros de imágenes
 - ✓ Los libros de cuento con imágenes
 - ✓ Libros diversos
- Los folletos
- Las publicaciones periódicas
- los cómics.

Entre los materiales informáticos Area Moreira (2001) distingue:

- los materiales de hipertexto
- los materiales de multimedia
- los materiales de hipermedia.

Los materiales informáticos, dice Area Moreira, tienen como característica común más destacada poder ser modificados por la persona que los emplea. El autor indica que un hipertexto es un tipo especial de texto que contiene elementos a partir de los cuales se puede acceder a otra información; que un material multimedia utiliza de forma conjunta y simultánea diversos medios, como imágenes, sonidos y texto, en la transmisión de una información; y que el material hipermedia combina las características de hipertexto con las del multimedia lo que permite navegar sin una ruta predeterminada por un entorno integrado de gráficos, imágenes animadas textos y sonidos.

Con respecto a la selección de los materiales didácticos en virtud de su sofisticación técnica destaca la clasificación de Ellington y Race (1993: 24) que tiene en cuenta aquellos materiales que están actualmente más al alcance de los profesores y los centros, estos son:

- printed and duplicated materials
- non-projected displays materials
- still projected display materials
- audio materials
- linked audio and still visual materials
- video materials
- computer-mediated materials.

Otros criterios de clasificación podrían establecerse en base a sus destinatarios⁹⁸, por su difusión y por sus autores⁹⁹, según los tipos de lenguajes utilizados¹⁰⁰, según la tipología de contenidos¹⁰¹, o por su naturaleza sensorial¹⁰²;

⁹⁸ Stern (1992), Ellington y Race (1993)

⁹⁹ Parcerisa Aran (1996)

¹⁰⁰ Ogalde Careaga y Bardavid Nissin, (1991), Cabero Almenara (1990)

¹⁰¹ B.O.E. 22 /1991,

ninguno de ellos será objeto de nuestro estudio en la presente investigación por no considerarlos el cuerpo central de nuestra Tesis.

2.9.2. El papel del libro de texto: ventajas e inconvenientes frente a los materiales elaborados.

Los términos *textbook* y *coursebook* son los que se emplean con mayor frecuencia en inglés. Dentro del ámbito específico de la enseñanza del inglés, Sheldon (1987: 1) definió el libro de texto como *“a published book, most often produced for commercial gain, whose explicit aim is to assist foreign learners of English in improving their linguistic knowledge and /or communicative ability”*.

Para Ur (1996: 183) el término *coursebook* significa *“a textbook of which the teacher and, usually, each student has a copy, and which is in principle to be followed systematically as the basis for a language course”*. Tomlinson, por su parte, define el libro de texto, utilizando el término *coursebook*, de la siguiente forma: *“A textbook which provides the core materials for a course. It aims to provide as much as possible in one book and is designed so that it could serve as the only book which the learners necessarily use during a course”* (1998: ix). Como se constata, Tomlinson resalta como característica esencial del libro de texto el ser fuente exclusiva del conocimiento que se quiere transmitir en el curso con el que se corresponde.

Puede señalarse que estas definiciones que el libro de texto se considera como material único que promueve una formación academicista y conceptualista, basada en un aprendizaje homogéneo y por acumulación. Autores como Zabala Vidiella y Parcerisa Aran (1995:9) han expuesto las características que el libro de texto ha tenido tradicionalmente, y han realizado

¹⁰² Cabero Almenara (1990), Lefranc (1969), Backman (1991), Romiszowski (1981). Ogalde Careaga y Bardavid Nissin (1991)

comentarios críticos a las mismas que, implícitamente, denotan propuestas alternativas en la que se recogen criterios menos prescriptivos y actividades menos cerradas.

Todo lo anterior también pudiera entenderse como una crítica al libro como elemento insuficiente para responder a las necesidades de la enseñanza de manera exclusiva en los tiempos actuales, y por ello interpretarse como una afirmación de la necesidad de los materiales didácticos más que una redefinición de las características del libro de texto.

No entraremos en nuestro estudio a realizar valoraciones sobre el libro de texto como producto pedagógico, como producto económico o comercial, o como producto político, social, cultural e ideológico, nos centraremos simplemente en las ventajas y desventajas que supone el uso del libro como material de aprendizaje.

Las razones de apoyo a los libros de texto esgrimidos por los autores O'Neill, Hutchinson y Torres (1994), Cunningsworth (1984), y Richards (1993 y 1998) que más se han destacado en ello podrían resumirse de la siguiente forma:

Por sus características generales, el libro de texto es una estructura, un mapa que refleja el programa de estudios que puede ser conocido por todos los implicados en el proceso educativo para que sepan en qué consiste y qué se espera de los mismos, pudiendo así ser elemento de apoyo de la negociación entre ellos; proporciona rutina a la actividad en clase, siendo el mejor medio para estructurar y organizar la interacción eficaz que se produce en el aula entre el profesor, los alumnos y el material, representando una forma de ahorro de tiempo y de esfuerzo colectivo importante.

Desde la perspectiva del docente, los libros de texto orientan en su labor a los profesores haciendo que la enseñanza se estandarice en consonancia con la que se imparte en el resto del centro educativo o en otros centros, posibilita la verificación de si está cumpliendo lo previsto en el libro y, a la vez, le

permite al profesor un elevado grado de iniciativa y espontaneidad, si éste reúne un conjunto de características para eludir el sometimiento al mismo. Particularmente necesario resulta el libro a los profesores en momentos de reforma, porque facilita que los cambios se hagan poco a poco, los libera de ciertas tareas para que se puedan concentrar en las nuevas demandas organizativas y facilita con su estructura la comprensión y transmisión de lo que se pretende.

En cuanto a los alumnos, la estructura del libro les permite conocer de antemano lo que van a aprender y en el orden en que lo van a hacer, para que puedan consultarlo cuando y donde quieran, disfrutando de una presentación atractiva y fácil de manejar.

Si los alumnos tienen características comunes se justifica que se usen libros genéricamente universales que, en todo caso, debido a la gran variedad existente en el mercado es posible la elección del que resulte más adecuado a cada grupo concreto.

Por lo que respecta a los elementos materiales de los mismos, los libros están escritos por personas con la experiencia y los conocimientos necesarios para ello, tienen una base científica y una buena relación calidad precio, se han probado de manera experimental antes de su publicación y, en caso de resultar empíricamente inapropiado el elegido, se puede sustituir por otro.

La ventaja más mencionada es la de considerar al libro de texto como un producto que contiene los elementos de la enseñanza de forma estructurada y coherente, con propuestas concretas de actividades y tareas (O'Neill, 1993; Hutchinson, 1994; Ur, 1996; Richards, 1998; Mateo Martínez, 1999; Hedge, 2000 y Slattery y Willis, 2001), el ahorro de tiempo y facilitación del trabajo que su uso supone para el profesor (O'Neill, 1983; Kuo 19993; Hutchinson, 1994; García Arreza et al. 1994; Ur, 1996 y Richards, 1998).

Una vez expuestas las ventajas del libro de texto algunos de los calificativos que se emplean en la literatura para aplicarlos a los libros de texto en atención a las desventajas que representan son los siguientes: “textos sagrados” (Richaudeau, 1981), “verdaderas ‘máquinas de enseñar’” (Richaudeau, 1981), *commercial ephemera* (Sheldon, 1987); “*resemble coffee-table books*” (Tyson-Berstein y Woodward, 1991: 96) “*auténtico programador del proceso docente*” o “*desestructuradores del proceso de aprendizaje*” (Argibay et al., 1991), “*currículo precocinado*” (Area Moreira, 1991), “*un todo terreno*” (Vez en Guillén Díaz, 1999), o, por último, “*una horma que se impone sutilmente a los enseñantes*” (Cantarero Server, 2000). Con lo anterior como referencia, no extraña la opinión radical de Tyson-Berstein y Woodward (1991): “*While many teachers observe that their students cannot or will not read their textbooks, few conclude that the fault lies with the texts themselves*”.

Zabala (1990, en Parcerisa Aran, 1996) sintetiza las principales críticas fomentar una actitud pasiva por parte del alumnado; no posibilitar los tratamientos más cercanos al contexto del alumnado, dificultando los enfoques globalizadores o interdisciplinarios; no respetar ni la forma ni el ritmo de aprendizaje de cada alumno; y fomentar principalmente los aprendizajes mediante la memorización mecánica.

Torres Santomé (1994), se pronunció añadiendo que no estimulan el análisis crítico; no promueven modalidades más cooperativas de trabajo en el aula; la información que contienen suponen un freno a la iniciativa de los estudiantes, al limitar su curiosidad y obligarles, en la mayoría de las ocasiones, a adoptar estrategias de aprendizaje únicamente válidas para pasar controles de evaluación; y no suelen respetar las experiencias y los conocimientos previos de los alumnos.

Sheldon (1988) indicó que el libro para la enseñanza de lenguas no presentan una relación adecuada entre precio y calidad y que son el resultado del deseo del autor o de la editorial por obtener una beneficio económico

rápido; se seleccionan con prisa y sin utilizar criterios adecuados; no describen de forma fiel lo que contienen y utilizan términos ambiguos dificultando su elección; los espacios dejados en los libros de texto o de actividades para responder a los ejercicios no se ajustan a la extensión de las respuestas; los libros de texto no hacen referencia a las razones de fondo o a la filosofía que los sustenta imitan a los que les preceden; y no tienen en cuenta los resultados de las investigaciones y teorías realizadas en el campo de la adquisición de segundas lenguas ni aceptan con facilidad las propuestas de cambio que de ellas se desprendan.

Por su parte, Richards (1993) argumenta lo siguiente:

- Los libros de texto no se centran en las necesidades de alumnos específicos y como consecuencia de ello los profesores que siguen el libro tal como viene desatienden las necesidades particulares de sus alumnos.
- Se les atribuyen una autoridad y validez sin que se haya procedido a comprobarla, fenómeno éste conocido como reificación que tiene como consecuencia dar por bueno todo lo que aparece en el libro basado en la creencia que detrás de cada libro ha habido un trabajo experimental piloto que procede del trabajo de los expertos y de las investigaciones más recientes.
- Como consecuencia del punto anterior, se produce la desprofesionalización del educador que consiste en la pérdida de las capacidades necesarias para desempeñar su trabajo profesional como consecuencia de no ponerlas en práctica, de no ejercitarlas, es así cómo se reduce el rol del profesor al de un técnico con la consecuente disminución de responsabilidades en su trabajo.

Unos años después, Richards (1998: 126-131) enfatizó diciendo que los libros de texto no pueden ser el elemento que cubra todo lo que se va a dar en un curso, con frecuencia no son culturalmente adecuados, no son compatibles con una filosofía de la educación centrada en el alumno, eximen a los profesores de su responsabilidad. El autor argumentó que el libro de texto obstaculiza la aplicación por parte del profesor de destrezas cognitivas que se activan cuando se crean materiales y trivializa el papel del profesor reduciéndolo a poco más que un técnico concluyendo. La consecuencia para el autor de todo lo expuesto es que los materiales realizados por los profesores son más apropiados y relevantes que los materiales comerciales.

Block (1991: 213) también argumentó en contra de la temática obsoleta de los contenidos, a lo que añade la inadecuada contextualización de los ejercicios lingüísticos que aparecen en muchos libros por no ser *"relevant to students and which, in many cases, are frankly boring"*.

Kuo (1993: 171), que propone llegar a un equilibrio entre el libro de texto y los materiales realizados por los que llama autores locales en referencia a los profesores, critica los libros de texto por varios motivos, destacando entre ellos la descontextualización que se genera al estar dirigidos a un público amplio y no tomar en cuenta los conocimientos y las necesidades del grupo específico; entiende que ello puede ocasionar que los alumnos los encuentren aburridos y fáciles por excesivamente familiares, o al contrario, inasequibles por desconocidos e incomprensibles.

Vez (en Guillén Díaz, 1999: 52), al referirse al contexto cultural donde se ubican los alumnos, manifiesta que el libro de texto no puede ser " 'un todo terreno' en el sentido de que su exploración didáctica valga lo mismo para nuestros contextos que para los de los países y culturas que no son propios de nuestro ámbito".

Canniveng y Martínez (2003), hace referencia a la limitada capacidad de los mismos para promover en los estudiantes el análisis y la reflexión que conduzca a resultados positivos en su aprendizaje.

En síntesis podemos argumentar que:

a) Por sus características generales se destaca la falta de contextualización, que produce la homogenización educativa, en diferentes ámbitos: el relacionado con el alumno como individuo, el grupo y el entorno socio-cultural en el que se produce el acto educativo, y el relacionado con el objeto de estudio como su entorno lingüístico o el de los contenidos temáticos; la presencia de la reificación, que le atribuye al libro una autoridad no justificada; desde el punto de vista del contenido los libros de texto tienden a tratar temas banales y superficiales para evitar herir la susceptibilidad de los potenciales compradores, aunque pueden llegar a ser culturalmente inadecuados y reflejar prejuicios y prototipos discriminatorios; no se fundamentan en investigaciones empíricas o trabajos teóricos realizados en el campo de la adquisición de las lenguas y dificultar las propuestas de cambio; carecen de explicaciones sobre cómo se han elegido sus componentes y la filosofía que lo sustentan; identifican el aprendizaje con las lecciones enseñadas; simplifican el lenguaje en exceso; limitan las demandas cognitivas y metacognitivas exigidas y la implicación del alumno en el proceso de aprendizaje de forma que las destrezas que promueve no son las más adecuadas, predominando un aprendizaje de la lengua que propicia las competencias lingüísticas y la repetición basado en el formato presentación, práctica y producción, en detrimento de las competencias comunicativas; y facilitan el scripting al contener lo que se debe enseñar, cómo se debe enseñar y cuando se debe enseñar.

b) Desde la perspectiva del docente el libro, dicen sus críticos, descapacita al profesor en cuanto que su rol de profesional dotado de razonamiento pedagógico y tomador de decisiones se ve reducido al de mero técnico que aplica y transmite lo que los especialistas-autores han creado; por

otra parte, puede ahogar la iniciativa y la innovación pedagógica del profesor por la vía de los hechos, al resultar siempre más fácil su utilización que modificación adaptativa o su rehúso como paso previo a la creación alternativa.

c) Desde la perspectiva de los alumnos, pueden agruparse las críticas en lo siguiente: la manera que tienen los libros de explicar la lengua puede fomentar en los alumnos formas de pensar desfasadas y limitar su participación en la organización de la clase; las muestras de la lengua que tienen que aprender son limitadas y están demasiado simplificadas; la estructura repetitiva de los libros de texto los aburre y no estimulan sus capacidades reflexivas, de análisis y evaluadoras necesarias para proporcionar una enseñanza adecuada a sus necesidades y su personalidad como alumnos concretos.

d) Por sus elementos materiales y formales, los libros de texto no presentan una relación adecuada entre precio y calidad, teniendo un objetivo eminentemente económico para las editoriales, que intentan identificar un buen libro de texto con productos caros presentados con profusión de medios tecnológicos; tampoco describen de forma fiel lo que contienen y utilizan términos ambiguos que impiden que al elegirlos se sepa fácilmente lo que realmente contienen; la maquetación de las páginas del libro no es adecuada pudiéndose reflejar en que los espacios dejados para responder a los ejercicios no son proporcionados a la respuesta correlativa; y por lo demás, la mayoría de ellos tienen la misma estructura formal siendo los más recientes imitaciones de los publicados con anterioridad.

e) Por objeciones y autores es posible identificar y clasificar las críticas y objeciones a los libros de texto con los autores que con más frecuencia aparecen reflejadas en la literatura que se ha consultado, pudiéndose indicar que Sheldon (1988), Zabalza Beraza (1986), Ben-Peretz (1988), Marchesi Ullastres (1991), Atienza Merino (1993), Kuo (1994) y Ramírez Orellana (1998) critican los libros de texto por no venir acompañados de los principios pedagógicos que lo alimentaron y por no dar información detallada de cómo se han construido; por su parte, Dendrinós (1992), Littlejohn (1992), Tomlinson (1996), Wajnryb (1997), Cerezal (1999), García Laborda (2000) y Méndez García (2003) los critican por los

contenidos culturales, porque suelen ser escasos y ocupar un lugar secundario, y resultan inapropiados, superficiales, discriminatorios, reflejando una realidad donde los conflictos no se mencionan, así como no tener carácter evaluable.

2.9.3. El Papel de los materiales didácticos en la enseñanza del IFE.

En este apartado queremos considerar las razones que llevan al profesorado de IFE a la utilización de materiales didácticos diferentes al libro de texto, lo que nos llevará, inexcusablemente, a plantearnos *qué* tipo de materiales se utilizan y *cómo* lo hacen.

Cuatro son las razones básicas, a juicio de Dudley-Evans y St John (1998) que justifican el uso de otros materiales didácticos:

- Como fuente de material lingüístico,
- Como apoyo al proceso de aprendizaje,
- Como motivación y estudio, y
- Como material de referencia

En las clases de inglés como Lengua Extranjera, no como Segunda Lengua, las clases de IFE suponen el único momento de contacto con la lengua inglesa, razón por el cual los materiales juegan un papel crucial al exponer a los estudiantes a la lengua. Es evidente que por tal motivo, entre otros ya mencionados con anterioridad, deben mostrar la lengua en su uso real, ya sea a través de materiales auténticos o verosímiles, y por supuesto variados, para poder llegar a los diferentes tipos de alumnado.

Si comparamos los materiales diseñados o adaptados con los ejercicios que presentan los libros de texto, podemos afirmar que estos últimos están diseñados para todo tipo de estudiantes de IFE de un nivel lingüístico

determinados (i.e. inglés intermedio). Pero si complementamos, adaptamos o sustituimos, pongamos por ejemplo un ejercicio de *reading* extraído de una revista especializada (i.e. *New Scientist*), el contenido y el estilo estarán más ajustados a una clase de inglés con fines médicos, inglés para Derecho, para biólogos,... En lo que al tipo de lenguaje respecta, este es real aunque no esté diseñado con finalidad didáctico-pedagógica, al estilo del libro de texto, cuestión esta de la que se debe ocupar el docente.

Como apoyo al proceso de aprendizaje, los materiales didácticos deben involucrar a los estudiantes tanto en procesos de razonamiento como en el uso de la lengua y las actividades que se desarrollen, deben estimular el proceso cognitivo y proporcionar a los estudiantes la sensación de progreso. Para estimular y motivar al alumnado, hecho este de suma transcendencia y al que dedicaremos una sección en el punto 2.10.6. de este Capítulo, los materiales deben ser desafiantes y que los alumnos los puedan realizar, que ofrezcan ideas e información nueva, además de estar basados en la experiencia y los conocimientos de los estudiantes, y que resulten entretenidos y creativos. Los contenidos de los materiales deben incluir conceptos que sean familiares para los estudiantes (i.e. contenidos de mecánica, o campos y ondas, para los estudiantes de Ingeniería; de cirugía o pediatría para los estudiantes de medicina, etc.) que además incluyan contenidos novedosos, que les obligue a tener un motivo para comunicarse, y por tanto que les obligue a implicarse. Por supuesto, no podemos olvidarnos del hecho, tantas veces repetido, de que la explotación de ese material en el aula, tanto a nivel cognitivo como lingüístico y pragmático, debe estar en consonancia con lo que serán las necesidades de los alumnos.

Algunos docentes de IFE, dada la escasez en el número de horas presenciales de docencia, puede querer contar con un banco de materiales de referencia o estudio individual para ofrecer a sus alumnos. Estos materiales, dado que el estudiante los utilizará como ayuda a su estudio, de forma

individual, deben estar bien diseñados, adecuadamente estructurados, y convenientemente organizados, de forma que faciliten el trabajo autónomo de los estudiantes.

Al hilo del papel que los materiales didácticos desempeñan en la enseñanza de lenguas, Allwright (1981:8) argumentó que *“the role of teaching materials is necessarily limited”*; por el contrario, otros autores defienden la esencialidad de los materiales, en principio, sin necesidad de confrontación con el uso del libro de texto, entre otros motivos, porque como ya hemos dejado manifiesto, el sentimiento de que los libros de texto son deficientes en varios sentidos, es una creencia extendida entre un gran número de docentes.

Ewer y Boys (1981:97) achacaron algunas de estas deficiencias al hecho de que

“most EST textbooks are designed for, or are the outcome of ‘remedial’ or ‘supplementary’ courses and assume that students already possess a knowledge of English [...]. Unhappily, this is not all understood by potential users, especially in developing countries abroad where the greatest demand for EST exist”

Algunos años más tarde, Pilbeam (1987) argumentó que los materiales de creación propia (*in-house materials*) son más específicos y apropiados que los materiales publicados, y que cuentan con mayor valor nominal en lo que a su relación lengua-contenido presente en ellos se refiere. Se trata, además, de materiales más flexibles en su uso que los libros de texto, aunque los autores de este tipo de materiales deben asegurarse del tipo de metodología aplicable a esos materiales.

No supone una obviedad si afirmamos que la creación de materiales requiere una cantidad de tiempo considerable por parte del docente, tiempo con

el que no siempre cuenta. Se estima que para crear buenos materiales que cubran una hora de trabajo en el aula, el docente debe emplear entre 5 y 10 horas para elaborar el material adecuado, con una buena calidad de contenido, que se adecue a la realidad tanto en contenido como en el tipo de actividad que se realice, que se redacten instrucciones claras para su desarrollo, y planificar correctamente el diseño. Todo ello contando con que el docente sea una persona habilidosa en estos menesteres, lo que no siempre ocurre. Ante esta afirmación, Dudley-Evans y St Johns (1998:173) aseguraban que sólo una pequeña proporción de buenos docentes también son buenos en la creación de materiales. Sin embargo, si los docentes no todos los docentes de IFE pueden ser buenos creadores de materiales, si pueden serlo como abastecedores de materiales, para lo que necesitan:

- Realizar una selección apropiada de los materiales que encuentre disponibles.
- Ser creativos con esos materiales.
- Adaptar los materiales a las necesidades de sus alumnos, y
- Complementarlos con actividades extra.

Seleccionar los materiales disponibles no resulta tarea fácil, ya que lo primero que debemos de tener en cuenta es establecer una serie de criterios que nos sirvan de guía; entre esos criterios podríamos establecer las características de los estudiantes, el papel que deben desempeñar los materiales, el tipo de lenguaje que deben contener, etc. Para hacer esta tarea más liviana, Dudley-Evans y St John (1998:173) propusieron basarnos en las respuestas a las siguientes preguntas:

- a) ¿son materiales motivadores y estimulantes?
- b) ¿hasta qué punto se adecuan a los objetivos?
- c) ¿hasta qué punto se constituyen en apoyo del aprendizaje?

Añadiendo, además que “*the carrier content*” y “*the real content*”¹⁰³ también deben adecuarse a los contenidos del curso. Para averiguar su efectividad no hay mejor método que el de ponerse en el lugar de los estudiantes y realizar la actividad, reflexionando sobre paso que vayamos dando.

Una vez seleccionados los materiales contamos con la posibilidad de ser creativos sacando el mayor partido de cada una de las actividades que sobre ellos creemos. De igual modo podemos adaptarlas o modificarlas, sobre todo en aquellos casos en los que a pesar de que el contenido es el adecuado, el modo en que se sugiere la explotación de la actividad no nos resulta el más apropiado, por razones de diversa índole: las actividades son muy mecánicas, hay demasiadas actividades para un solo ejercicio, o simplemente falla en su faceta lingüística.

Podríamos algunas pautas posibles para su adaptación o modificación como sustituir la actividad por otra que esté focalizada en contenido real, añadir una o dos actividades más a las ya propuestas, o utilizar la misma actividad cambiando de tarea.

En esencia las actividades propuestas deben conjugar una buena adecuación de lo que Nunan (1989) denomina “*carrier content*” y “*real content*”, es decir, que sean portadoras de contenido y que ese contenido sea real (algunos de los que comenzamos a estudiar lengua inglesa hace unos 40 años, aún recordamos en nuestros libros frases del tipo *my taylor is rich*, seguidas por *and The ox is on the bed*; nunca logramos averiguar la conexión entre ambas), ser variadas, contar con la adecuada secuenciación y gradación en la dificultad lingüística, y, por descontado, que la presentación del material esté bien

¹⁰³ *Carrier content* relates to the subject-related factual content in which the *real content* is also embedded. Thus, in a text in which the students are reading about the foraging behavior of the armadillo the specific facts related to the armadillos foraging behavior is the carrier content. The real content is the linguistic content, progressive tense usage patterns, for example, which is present in the same text on armadillo foraging behavior. The carrier content thus carries the real content and while we are happy when the students learn the carrier content our focus as language teachers is on the real content. (Nunan:1989)

preparada y organizada. La variación en las actividades es un elemento esencial en cualquier clase de lenguas, pero particularmente relevante en la clase de IFE para romper la monotonía o aridez de algunos temas, y para conseguir la motivación de los estudiantes; para lograrlo podemos poner en práctica diferentes técnicas (*transfer information, listening for gist, fill-in the gaps,...*) así como variar el tipo de interacción en el aula (pequeños grupos, pareja, individual, gran grupo), o variar el tipo de actividades de modo que tratemos de trabajar todas las destrezas en cada sesión.

A lo largo del desempeño de nuestra función docente siempre hemos defendido y puesto en práctica nuestra certeza de que la dificultad, o la falta de esta, no radica en la propia actividad sino en el tipo de tarea que sobre esa actividad pretendamos que desarrollen los estudiantes. Este planteamiento simplifica en gran medida la tarea de los docentes ya que la mayoría, por no decir todos, nos encontramos con grupos de alumnos con niveles heterogéneos, sobre todo durante el primer año de universidad al provenir los alumnos de diferentes ámbitos escolares en lo que a exigencia y docencia de la lengua inglesa se refiere; con una misma actividad, el docente podrá proponer tareas con diferente nivel de dificultad dirigidas, por ejemplo, a un nivel alto, otro intermedio, y otro más bajo, dentro del mismo aula. No obstante, incluso esta técnica que a nosotros nos ha dado tan buen resultado, debe variarse e intercalarse con otras de base similar como pueda ser el hecho de alternar actividades que requieran mayor dificultad con otras que requieran menos, de este modo los alumnos menos aventajados no se sentirán desmotivados por no alcanzar nunca los objetivos propuestos para tal actividad. Aunque qué duda cabe que el enfoque de aprendizaje activo del que ya nos hemos hecho eco, solventa en mucho este tipo de dificultades.

2.9.3.1. Razones para adaptar los materiales.

En la literatura consultada para la elaboración de este trabajo se ha comprobado que, a pesar de las ya indicadas escasas razones esgrimidas para

adaptar materiales didácticos, éstas han estado influenciadas por los estudios y avances realizados en el campo de la adquisición de segundas lenguas resultando de naturaleza diversa. Así lo exponen Islam y Mares (2003: 86) cuando comentan, “reasons for adaptation have varied and changed as the field has developed and views on language acquisition and teaching practice have become better informed by research and experience”. En su trabajo, Islam y Mares exponen los diferentes motivos que se han tenido para llevar a cabo la adaptación de los materiales didácticos, y al tiempo realizan un análisis de las diversas razones argumentadas por otros teóricos, a partir de sus modelos de adaptación presentados, concluyendo que las razones para adaptar de Candlin y Breen (198) se fundamentan en que los materiales basados en el enfoque comunicativo no proporcionan suficientes oportunidades para la comunicación; las de McDounough y Show (1993) se basan en sus creencias de que el enfoque comunicativo presenta un tratamiento no sistemático de la gramática; y que las de Cunningsworth (1995) se relacionan con una visión holística del alumno que incluye estilos de aprendizaje distintos.

Existen, no obstante, más autores que han reflexionado y publicado razones para proceder a la adaptación de materiales didácticos. Así, Madsen y Bowen (1978: viii) apuntan que la necesidad de adaptar materiales didácticos aparece cuando existe incompatibilidad entre éstos y los objetivos educativos, el estilo de enseñanza y el nivel de los estudiantes de un determinado contexto escolar; Cammish (1983: 164), por su parte, cree que la adaptación contribuye a que haya mayor variedad, práctica y motivación en el proceso educativo; Nott (1983: 137) expone las dificultades que puede tener un libro de texto para cubrir las necesidades individuales de los alumnos; Cunningsworth (1984: 65) extiende

este razonamiento del alumno como individuo a otros sujetos implicados en el proceso educativo a los que hay que tener en cuenta por el grado de particularidad que confieren al proceso educativo; el autor cree que la

adaptación es necesaria porque los libros de texto no pueden tener en cuenta las necesidades particulares de una clase, escuela, o país; creencia que también comparten Nunan y Lamb (1996), y Lorenzo Bergillos, Martín Martín et al., (2000). Ahondado en esta idea, Cunningsworth (1984: 65) afirma lo siguiente: "It is rare that a piece of published material is wholly and completely suited to an individual teaching situation -there is nearly always scope for some adaptation and supplementation which adds a personal touch and makes the lesson more direct and relevant"; aspecto este último señalado también por Block (1991).

En la misma línea teórica, McDonough y Show (1993) argumentan que la adaptación es una actividad que se debería hacer con frecuencia porque es esencial para dar una respuesta adecuada a la realidad dinámica del aula y propone una lista que, aunque no cubre todas las razones para llevar a cabo la adaptación, sí tiene un papel expositivo y referencial importante:

- *Not enough grammar coverage in general.*
- *Not enough practice of grammar points of particular difficulty to these learners.*
- *The communicative focus means that grammar is presented unsystematically.*
- *Reading passages contain too much unknown vocabulary.*
- *Comprehension questions are too easy, because the answers can be lifted directly from the text with no real understanding.*
- *Listening passages are inauthentic, because they sound too much like written material being read out.*
- *Not enough guidance on pronunciation.*
- *Subject-matter inappropriate for learners of this age and intellectual level.*
- *Photographs and other illustrative material not culturally acceptable.*
- *Amount of material too great/too little to cover in the time allocated to lessons.*
- *No guidance for teachers on handling group work and role play activities with a large class.*
- *Dialogues too formal, and not really representative of everyday speech.*
- *Audio material difficult to use because of problems to do with room size and technical equipment.*
- *Too much or too little variety in the activities.*

- *Vocabulary list and key to exercises would be helpful.*
- *Accompanying tests needed.*

McDonough y Show (1993)

Nunan y Lamb, (1996: 185), en su libro *The Self-directed Teacher. Managing the Learning Process*, alegan como razón para adaptar materiales didácticos el que los libros de texto suelen tener una estructura muy rígida que incide en la apreciación de los profesores sobre de lo que deben hacer: "*the textbook can have a constraining effect on teachers and their views on what they are supposed to do. By their very nature, textbooks are generally rather rigidly sequenced*" y, como consecuencia de ello, plantean que "*the self-directed teacher is the one who can experiment with this set order, selecting the parts that will cater to the students' needs and discarding other more inappropriate parts*". Adicionalmente, los autores argumentan que mediante la adaptación se puede evitar el aburrimiento que puede provocar la estructura fija y repetitiva de un libro de texto.

Para Mateo Martínez (1999: 132), la adaptación del libro de texto es necesaria porque "ningún texto puede prever todas las situaciones que se dan en el aula y no han sido diseñados para nuestra práctica personal"; mientras que para Lorenzo Ergillos, Martín Martín et al. (2000), uno de los motivos principales que justifican la adaptación es la importancia que en la organización de la docencia tienen los sujetos receptores de la enseñanza, lo que hace necesario que se tenga en cuenta sus características específicas a la hora de planificar la enseñanza cotidiana:

"La práctica diaria en el aula debe organizarse no sólo en función del contenido y la secuenciación del texto, sino también en función de los

elementos receptores de la enseñanza, los cuales pueden necesitar más contenidos o bien otros distintos de los que incluye el libro que se va a utilizar en casi todas las clases. También es posible que las características de un grupo-clase requieran los mismos contenidos que expone el libro de texto, pero secuenciados de otra manera que al profesor le parezca más adecuada para su grupo de alumnos. En definitiva, el profesor puede tener que alterar la secuenciación del texto o bien complementarlo con otras actividades que no aparecen en el mismo”.

Lorenzo Bergillos, Martín Martín et al. (2000 : 189)

A pesar de las específicas razones esgrimidas por cada autor, muy ligadas a la época respectiva en la que escriben, a los hallazgos realizados en el campo de la adquisición de la lengua, al enfoque con el que se identifique, a su experiencia y a su idiosincrasia; a la importancia que se atribuya al contexto, al rol del alumno, o estilo de aprendizajes, entre otros aspectos, junto con que lo expuesto sobre la elaboración en general puede resultar aplicable a la adaptación, no parece aventurado decir que el argumento unificador para adaptar materiales es la necesidad de tener en cuenta el contexto y superar las carencias o inconvenientes del libro concreto, tal como afirma McGrath (2000).

La adaptación de los materiales didácticos está relacionada con la planificación del curso. De ahí que McGrath (2002) sostenga que el libro de texto debe estar supeditado a la planificación de lo que se va a enseñar. Para ello hay que establecer primero los objetivos del curso y a continuación diseñar las unidades de trabajo que deben reflejar la adaptación, teniendo en cuenta el contexto concreto para el que se programa. Es entonces cuando el profesor está en las mejores condiciones para evaluar el libro de texto o, en otros casos, el conjunto de materiales a su alcance y decidir qué partes se han de adaptar, y cómo y quién debe hacerlo.

Tal y como se desprende de algunas investigaciones ya mencionadas sobre la actitud poco favorable de algunos docentes hacia los libros de texto, algunos investigadores sugieren que se realice una evaluación rigurosa de los libros de texto (Williams, 1983; Cunningsworth, 1984; Sheldon, 1988; Harmer, 1991). La cuestión de la evaluación de los libros de texto y, en consecuencia, su adaptación o complementación es un tema de gran actualidad, especialmente en el caso de los materiales para la enseñanza de IFE, en la que, como veremos a continuación, la accesibilidad de los materiales varía de una disciplina a otra.

En el caso del Inglés empresarial (*Business English*), Marketing o disciplinas afines, hay una gran variedad de textos en el mercado, con diferentes niveles y multitud de material de apoyo como la guía del profesor, cuadernillos con tests, Cds, Dvds, software, etc. Por citar sólo algunos ejemplos: *Market Leader*, *Powerhouse*, *First/New Insights into Business*, Longman Pearson Education; *In Company*, *Business to Go*, Macmillan; *English for Business Communication*, *English for International Banking and Finance*, Cambridge University Press; o *International Express*, Oxford University Press.

En cuanto a los textos de lengua inglesa relacionados con las áreas de Ciencia y Tecnología, los docentes cuentan con menos materiales y sólo un nivel; algunos de ellos sólo enfocados al desarrollo de una destreza, que suele ser *Reading*, y al vocabulario de IFE, lo que no permite el equitativo desarrollo del resto de las destrezas utilizando el texto en exclusividad. Algunos ejemplos los encontramos en *Oxford English for Information Technology*, *Basic English for Computing*, *Oxford English for Electronics*, Oxford University Press; *Infotech*, Cambridge University Press; o *English for Science*, Longman Pearson Education.

Otras áreas no cuentan con ningún tipo de texto editado ni por supuesto materiales publicados para su uso en diferentes especialidades, tales como biotecnología, filosofía, o biblioteconomía. Esta investigadora recuerda como hace seis años, cuando comenzó su andadura en la docencia de inglés aeronáutico para pilotos y gestores aeroportuarios, se paso un año completo

buscando por todos los rincones del mundo, y no exagero al decirlo, algún manual que me sirviera como punto de partida para la elaboración de un syllabus y de unos materiales. Posteriormente, en 2008, y como consecuencia de la nueva legislación de la OACI en materia de competencias lingüísticas de pilotos, controladores aéreos y personal de cabina, las editoriales más avisgadas publicaron algunos manuales con un único nivel, como *Aviation English*, Macmillan, al que acompañaba el libro del profesor y su CD correspondiente. Hoy en día cuenta con una nueva edición de 2010 que ya cuenta con recursos en la web y un teste de nivel on-line, CD para el alumno y para el profesor, libro del profesor y diccionario on-line.

El mismo caso lo vivimos durante el curso 2006-07 al impartir docencia en la Facultad de Biblioteconomía y Documentación. Durante el primer curso se impartía IG y en el curso siguiente, ya especializado, no existían textos específicos para impartir esta disciplina, por lo que el trabajo de recogida y preparación de materiales consumía horas del tiempo fuera de la docencia, rastreando libros en lo que se pudiera utilizar, adaptándolo algún material, creando otros y trabajando por proyectos para poder cubrir las necesidades del alumnado.

Como consecuencia de la falta de adecuación o, simplemente, de la inexistencia de materiales para IFE en algunas especialidades, los profesores universitarios adoptan soluciones diversas como por ejemplo:

- Utilizar un libro de texto de inglés general y complementarlo con material adicional, procedente de revistas especializadas, manuales,...
- Utilizar un libro de texto de inglés general y desarrollar algún proyecto relacionado con la especialidad.
- Utilizar un libro de texto de inglés general y complementarlo con material basado en la web como forma de estudio individual del alumno.
- Utilizar un libro de texto de inglés general y complementarlo con material basado en la web para ser utilizado en el aula.

De estos dos últimos puntos nos ocuparemos en el apartado siguiente.

2.9.4. Los materiales didácticos y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs).

Hasta ahora nos hemos focalizado en lo que podríamos denominar material tradicional impreso (documentos, artículos de revistas especializadas,...), material visual (vídeos), y auditivo (CDs, grabaciones de noticias, entrevistas,...), pero no podemos ignorar que en pleno s.XXI las Nuevas Tecnologías aplicadas a la educación ofrecen al docente la posibilidad de contar con material alternativo además de interacción en el aula.

Tras la aparición de las cintas de audio y de video, el gran cambio tecnológico tuvo lugar en los años 80 con el uso de los ordenadores y de los recién nacidos programas CALL (*Computer-Assisted Language Learning*), un aprendizaje de corte tradicionales sus orígenes, cuya metodología se basaba en un método conductista, fundamentado en la “enseñanza programada” en la que el ordenador verificaba los resultados del estudiante y le proporcionaba una información para que realizara un ejercicio apropiado. Actualmente, el CALL pone el énfasis en la comunicación y las tareas. El Aprendizaje de Lenguas Asistido por Ordenador es un campo académico en constante evolución que explora el papel que desempeñan las tecnologías de la información y de las comunicaciones (TIC) en el aprendizaje y en la enseñanza de lenguas. Incluye una amplia gama de actividades e iniciativas, tanto en el desarrollo de materiales didácticos y en la práctica pedagógica, como en la investigación¹⁰⁴. Debido a la

¹⁰⁴ Contenido extraído de: “*El papel de la investigación en la enseñanza de lenguas asistida por ordenador (CALL)*”. Documento redactado como fruto de un seminario celebrado del 30 de abril al 1 de mayo de 1999 en la Universidad de Essen, Alemania, y asumido por EUROCALL (<http://www.eurocall-languages.org>), CALICO (<http://www.calico.org>) y IALL (<http://iall.net>). Para más información, visite <http://eurocall.upv.es>.

evolución del campo se han creado nuevos paradigmas teóricos y metodológicos que requieren especial comprensión y experiencia para evaluar sus niveles de calidad, profundidad y diversidad (Gimeno 2005).

Dentro del campo del CALL, ha surgido una gran variedad de metodologías de enseñanza de lenguas extranjeras que han suscitado entornos de aprendizaje altamente interactivos para fomentar la comprensión oral, la conversación, la lectura y la escritura. Hay gran cantidad de material multimedia; los profesores interactúan cada vez más con las tecnologías para poder aprovecharse de sus beneficios; los alumnos utilizan Internet para comunicarse con otros en el idioma meta y buscar material gratuito para su aprendizaje. Sin embargo, la utilización de estos nuevos entornos, en especial los cursos en línea¹⁰⁵, hace necesario investigar sobre los resultados proporcionados en el aprendizaje de los estudiantes. Los sistemas informáticos pueden llevar a cabo un control exhaustivo de la actuación del estudiante en los materiales utilizados y en cada actividad de un curso, generando así datos útiles para la evaluación de los estudiantes.

Por añadidura, el acceso prácticamente masivo de la población a Internet ha traído cambios considerables como el hecho de poder almacenar y descargar documentos desde la “nube”¹⁰⁶, servicios que están proliferando en la

¹⁰⁵ Existe gran diversidad de sistemas basados en Internet utilizados por las universidades para sus cursos en línea, como es el caso de la UNED (Universidad Nacional de Educación a Distancia - <http://www.uned.es>), de la UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas – www.unicamp.br, utilizando el sistema TelEduc - <http://teleduc.nied.unicamp.br>) y de la Open University (<http://www.open.ac.uk>).

¹⁰⁶ Gran parte de lo que tradicionalmente hemos hecho en nuestro ordenador se está llevando a la red. Y el almacenamiento de archivos no iba a ser una excepción: las llaves de memoria van siendo sustituidas por servicios online. Podemos tener nuestros archivos en carpetas remotas y acceder a ellas en cualquier momento y lugar y con la posibilidad de compartir con otros usuarios. No se trata de sustituir completamente el disco duro, porque muchos servicios, al menos en su versión básica, no tienen suficiente capacidad; pero sí que pueden almacenar nuestros archivos de trabajo. Aunque en un primer momento nos pueda parecer que no están muy seguros podemos asegurar que estos sistemas van a tener más sistemas de seguridad, backup y recuperación que lo que podamos hacer nosotros.

red como una de las mejores alternativas para compartir y almacenar¹⁰⁷ contenido multimedia; compartir tareas a través de las wikis, o herramientas¹⁰⁸ que nos permiten interactuar en un mismo documento de trabajo de manera simultánea con otros usuarios , lo que nos permite compartir y editar documentos online en tiempo real sin tener que enviarlos por mail y sin importar donde estén, o desde que ordenador estén trabajando; permite incluso publicarlos en forma de páginas web accesibles a todo el mundo o solo a quien tú quieras.

Internet y las TICs le han abierto al docente de IFE una gran puerta al mundo de los materiales, tanto en lo que a selección como a creación se refiere. Por ello consideramos de interés adentrarnos un poco en cómo complementar los libros de texto con actividades basadas en Internet, o extraídas de la Web, apoyándonos en las teorías de algunos investigadores.

En opinión de McDonough y Shaw (1993), y enfocando nuestra propuesta hacia actividades basadas en Internet, los principios en los que se basa la adaptación de los materiales rigen así:

- *Personalizar el contenido para enfocarlo al estilo de aprendizaje individual de nuestros estudiantes.* Las tareas basadas en Internet así lo permiten si trabajamos con uno o dos alumnos por ordenador, con materiales diferentes, o con tareas diferentes, ya que las actividades se adaptan a su propio ritmo y método más apropiado.
- *Individualizar el contenido.* Los estudiantes pueden escoger aquel material, de entre los que se les presenta, que se adecue más a sus gustos o intereses. En este sentido, aumenta la motivación, y les hace

¹⁰⁷ Algunas plataformas de almacenamiento on line: Dropbox; Adrive; Box.net; Memopal; SkyDrive; ElephantDrive; OpenDrive; Humyo; Carbonite; Mozy.

¹⁰⁸ Google docs, Buzzword; Zoho; Etherpad; Peepel; OpenGoo.

responsables de su aprendizaje al no imponerles el mismo material para todos por igual.

- *Localizar el contenido.* De este modo, el alumno no “surfea” por la red buscando material para trabajar, sino que el profesor cuenta con una serie de material ya localizado sobre el que el alumno puede escoger.

Todo esto se puede llevarlo a cabo utilizando las siguientes técnicas propuestas por McDonough y Shaw (1993):

- *Adding/expanding:* ofreciendo la misma calidad en el material pero mayor cantidad. Por ejemplo, si proponemos una actividad en la que los estudiantes tengan que leer algunos artículos sobre temas de actualidad y luego compartirlo con otros grupos, podemos ofrecerles la página de periódicos on-line como www.onlinenewspapers.com
- *Deleting/substracting:* se trata de reducir la cantidad manteniendo la misma calidad. En este caso los estudiantes podrían necesitar acudir a una librería on-line, por ejemplo ., www.amazon.com para leer los resúmenes de algunos libros en lugar de tener que leer los libros y extractarlos.
- *Rewriting:* relacionando la estructura de la actividad con las necesidades de los alumnos. Pongamos por caso que los alumnos han leído un texto sobre las Highlands en Escocia, deben acudir a la red para planificar un viaje de tres días a la zona. Para ello tendrán que reservar el vuelo, el hotel un coche de alquiler, planificar detalladamente cada día de su estancia con visitas, entretenimientos y lugares de interés.
- *Restructuring:* cambiamos la presentación o el foco de la actividad. Por ejemplo, si tratamos un tema sobre desastres naturales, en lugar de ofrecer textos para que los lean podemos ofrecerles la página <http://www.fema.gov/hazards/> y proponerles como actividad que busquen información detallada sobre los desastres para poder completar una tabla.

- *Simplifying*: hacer los textos más sencillos en términos de estructura, léxico, o gramática. En lugar de tener que leer textos sobre la resistencia de determinados materiales, los alumnos tendrán que buscar información en la web para comprobar cuáles de ellos son más o menos convenientes según las estructuras a las que se apliquen.
- *Re-ordering*: cambiamos el orden de las actividades dentro de un mismo ejercicio.

Además de estas técnicas propuestas por McDonough y Shaw y sobre las que nosotros hemos ofrecido algunos ejemplos, existen técnicas igualmente aplicables:

- *Añadir autenticidad*: los estudiantes de derecho pueden acudir a www.dumblaws.com y encontrarán material autentico sobre la legislación en diferentes países.
- *Añadir actualidad*: Internet es el medio de actualización de contenidos más rápido que conocemos. Las noticias se pueden leer prácticamente en tiempo real en los diarios digitales.
- *Añadir variedad y posibilidad de elección*: se les puede ofrecer a los alumnos diferentes páginas de acceso sobre una misma temática para que sean ellos quienes elijan con la que prefieren trabajar.
- *Añadir novedad*: rompemos así con la previsibilidad de los libros de textos que guardan todos ellos una estructura muy similar. El tipo de páginas o documentos que encontramos en la Red son una sorpresa continua por su formato, por su contenido y por los enlaces que lleva adjuntos. Recordemos que con la novedad viene la motivación y rompemos la rutina.
- *Añadir interactividad*: las herramientas que Internet nos ofrece como chats, videoconferencias, trabajar en línea,..., añaden una dimensión adicional a la clase e incluso permite la cooperación internacional.

A la vista de los hechos expuestos, la idea de realizar un curso de IFE con un texto de inglés general y basado en material complementario extraído de la Red, con ejercicios de Internet como método de estudio de personal, justifica la necesidad de encontrar alternativas que nos proporcionen tanto el lenguaje como los materiales necesarios para impartir el curso (Krajka, 2001a; Krajka, 2002), al carecer de libros y materiales específicos publicados por las editoriales. Al mismo tiempo incrementa la calidad de la docencia en IFE por las siguientes razones:

- El material que ofrecemos a los alumnos tiene un contenido especializado, y nos ofrece la posibilidad de crear tareas auténticas y en diferentes niveles lingüísticos.
- Para muchos docentes, la Red es la única alternativa con la que cuentan para tener acceso materiales para IFE.
- Fomenta la autonomía de los estudiantes y la competencia de aprender a aprender, y el trabajo en equipo.
- Aumenta la exposición del alumnado a la lengua.
- Añade la mejora de la destreza de las TICs.

Las razones para utilizar Internet como fuente de materiales no parecen dejar duda, sin embargo su uso no está exento de algunas dificultades:

- Configurar el perfil de los estudiantes.
- Llevar a cabo el análisis de necesidades.
- Analizar el libro de texto, si lo hay, para considerar en qué puntos se va a complementar.
- La selección de los materiales y la planificación de las actividades requiere al profesor, a veces, un empleo mayor del tiempo del esperado.
- Una vez seleccionados los posibles materiales, el docente no puede olvidarse de evaluarlos y adjudicarles unos objetivos.

- Organizar los materiales complementarios dentro del syllabus.
- Diseñar las actividades que acompañarán a los materiales.
- La disponibilidad de la sala de ordenadores en las facultades.
- Contar con una conexión rápida de ADSL.
- El ratio de alumnos por ordenador.
- La falta de destreza de algún estudiante en el uso de las TICs.
- La monitorización de los estudiantes mientras trabajan en el aula de ordenadores debe ser minuciosa y estar bien repartida en tiempos, de modo que podamos asegurarnos de que los estudiantes le están sacando el mayor partido posible al uso del ordenador.
- Planificar un equilibrio entre las clases en las que usaremos los ordenadores y las que no.

La literatura actual (Chun and Plass 2000; Teeler and Gray 2000; Warschauer et al. 2000, Warschauer et al. claim 2000), ha resaltado muy a menudo el potencial que Internet ofrece al aprendizaje de lenguas. Internet proporciona, autenticidad, conocimientos (*literacy*), interacción, dinamismo y fuerza a la clase de lengua inglesa. Realmente, la naturaleza dinámica de Internet junto con la amplia gama de materiales y recursos que ofrece, lo convierte en una valiosa herramienta para el aprendizaje de lenguas, al tiempo que desarrolla la competencia de aprendizaje autónomo del alumnado. Tal y como sugirió Little (1997: 235-236), quien comparó Internet con “*a ‘virtual’ self-access centre*” y sostuvo que los estudiantes se pueden beneficiar de la inmensidad de recursos presentes en Internet, sólo si son conscientes de su papel como aprendices y se equipan de las herramientas necesarias que saquen el máximo partido de esos recursos para el aprendizaje de una lengua.

Parece, pues, que la cuestión no estriba en si utilizar o no Internet en el aprendizaje de IFE, ya que un buen número de profesores y alumnos están convencidos de los enormes beneficios que su uso reporta, lo que sin duda

colocará al docente de IFE en una situación de mejora, facilitará su trabajo y se equipará con un banco de materiales mayor y de mejor calidad, a la vez que estará respondiendo a las necesidades individuales y colectivas de su alumnado.

2.9.5. El Papel de los materiales didácticos en la enseñanza del IFE según la metodología aplicada.

Conviene fijarse en la metodología al ser uno de los cuatro elementos que componen dicho currículo, y poner especial atención en los materiales didácticos, parte esencial de aquella, especialmente a los empleados en la enseñanza de la lengua inglesa, para verificar el papel que juegan los mismos en la enseñanza según los diversos enfoques y métodos.

Dentro del campo de la enseñanza de las lenguas se puede definir a la metodología, siguiendo a Richards, Platt et al. (1992), como: *“the study of the practices and procedures used in teaching, and the principles and beliefs that underlie them”*; quedando esta conformada por tres campos fundamentales: el enfoque, el diseño y el proceso (*approach, method and techniques*), según la terminología de Anthony (1965) que también emplean otros autores, como Bell (1981), Woods (1996), Stevick (1998) y Harmer (2001).

Seguramente sean Richards y Rodgers (1986 y 2001) los que desarrollan con más amplitud teórica lo que supone la metodología para la enseñanza del inglés en sus tres campos, aunque utilizan una terminología algo diferente¹⁰⁹. Para ellos el enfoque se relaciona con los principios teóricos, tales como la naturaleza del lenguaje y cómo se aprende una lengua; el método se refiere a una forma específica de enseñar una lengua basada en el enfoque; y las técnicas constituyen el nivel más concreto de la metodología estando relacionadas

¹⁰⁹ Para Richards y Rodgers (1986 y 2001) es el método (*method*) el que está integrado por el enfoque, el diseño y el proceso (*approach, design and procedure*). En este apartado se utilizan los términos de Anthony (1965) por ser los más empleados en la literatura especializada

especialmente con los procedimientos y actividades que tienen lugar en el aula (véase figura 26). Esta visión sistémica de los componentes, también llamada curricular dentro de la enseñanza, hace posible que la función de los materiales didácticos esté estrechamente relacionada con las funciones que desempeñan los otros componentes del método.

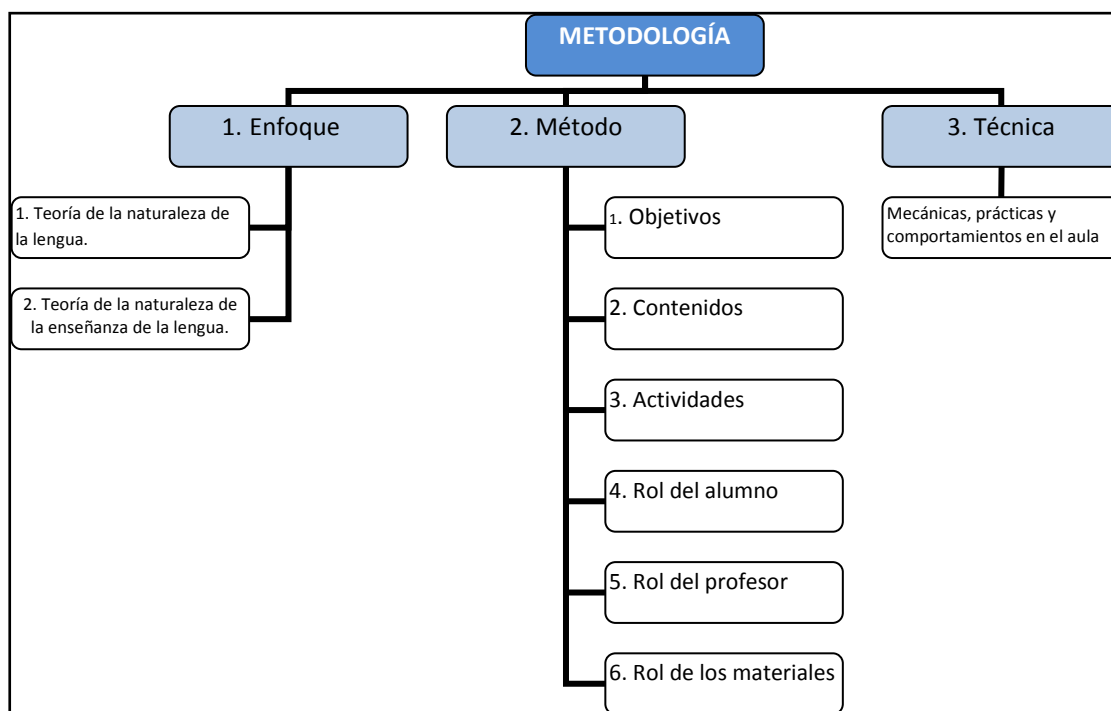


Figura 26 . Elementos de la metodología adaptados de Richards y Rodgers (1986 y 2001)

En el planteamiento teórico de Richards y Rodgers (1986 y 2001) el papel de los materiales viene determinado por: 1) la función primaria de los materiales, 2) la forma que adoptan los materiales, 3) la relación de los materiales con otras fuentes de input y 4) el papel que adopta los materiales con respecto a los profesores y a los alumnos.

Independientemente de que un método reconozca o no abiertamente la importancia que le dé a los materiales didácticos que emplea, estos siempre son importantes pues es la forma que suele tener el propio método de materializarse. Así, en el método de traducción y gramática el uso del libro de texto como fuente de traducción de textos y de reglas gramaticales es esencial; a diferencia de ello, en los enfoques más actuales, como el comunicativo (*Communicative Language Teaching, CLT*), los materiales didácticos no se restringen al libro de texto sino que se promueve la utilización de una amplia gama de ellos y se reconoce explícitamente la gran influencia que tienen en la adquisición de la lengua (Low, 1989).

Se exponen a continuación en forma de tabla qué materiales se usan y el papel que se les atribuye según los enfoques y métodos más conocidos en la enseñanza de las lenguas (gramática-traducción, situacional, audio-lingual, comunicativo, respuesta física total, el método silencioso, aprendizaje comunitario, enfoque natural, sugestopedia, aprendizaje completo de la lengua, enseñanza cooperativa e instrucción basada en contenidos).

El papel de los materiales didácticos: los materiales según diversos enfoques y métodos.		
1	El método Gramática-traducción	El libro de texto es el medio fundamental para cumplir los objetivos fundamentales del estudio de la lengua que son conocer su gramática y saber traducir. Los libros contienen fundamentalmente listas de vocabulario para memorizar con su traducción correspondiente, las reglas gramaticales y ejercicios para traducir de forma directa e inversa.
2	Enseñanza situacional	Enfoque centrado en la producción oral basada en la gramática y el vocabulario. El libro de texto es la fuente principal de los puntos gramaticales que se van a enseñar de forma graduada, controlada y en situaciones que se consideran de uso real. Se recurre también a las ayudas visuales, como los dibujos y fotos.
3	El método audio-lingual	El interés principal es el lenguaje oral que se practica por medio de audiciones de diálogos, ejercicios y drills que el alumno puede encontrar en el libro. Es importante el libro del profesor que informa a éste de manera precisa de lo que tienen que enseñar y cómo lo tienen que enseñar. Las grabaciones en cintas son fundamentales en este método y el magnetófono y el laboratorio de idiomas devienen en imprescindibles al constituir los equipos utilizados para reproducir las cintas.
4	Enfoque comunicativo	Se centra en el aprendizaje de la lengua para comunicarse, por ello el rol principal de los materiales es el de promover el uso oral de la

		lengua. Para llevar a cabo las tareas se utilizan materiales diversos como juegos o role play. También recurren a los materiales llamados realia que están sacados de la vida cotidiana y que pueden ser de diferentes tipos: textos auténticos (revistas, anuncios, periódicos o folletos); soportes visuales (gráficos, carteles, mapas o señales) y objetos reales (ropa, comida o juguetes).
5	Respuesta física total	Para los principiantes la actuación y los gestos del profesor, así como su voz, pueden ser sus únicos materiales; más adelante, el profesor puede usar objetos de la propia aula, como libros o lápices. Conforme avanza el curso el profesor necesitará elaborar o conseguir materiales de apoyo, como fotos, posters con palabras y realia. En este método no existe en todo un libro de texto básico de referencia.
6	El método silencioso	Se caracteriza por utilizar unos materiales muy especiales y por el silencio de sus profesores. Los materiales consisten principalmente en unas barras coloreadas (barras de Cuisenaire) que sirven para aprender palabras y estructuras; posters de pronunciación codificados por colores (Fidels); un puntero; y ejercicios de lectura y escritura para ilustrar las relaciones entre el sonido y el significado.
7	Aprendizaje comunitario	Se basa en las interacciones que se producen entre el grupo que aprende, por ello el libro de texto se considera contraproducente. El profesor puede crear materiales a partir de las características y las conversaciones generadas de los estudiantes. Las conversaciones se pueden transcribir y distribuir para su estudio y análisis.
8	El enfoque natural	El objetivo principal es la adquisición de la lengua en un contexto tan similar como sea posible al de la materna. Las actividades tienen como objetivo promover el input comprensivo y la comunicación. Los materiales vienen del mundo real y no de los libros de textos. Los dibujos y otras ayudas visuales son esenciales porque proveen el contenido para la comunicación. Otros materiales recomendados son: folletos, anuncios, mapas, juegos y libros en los niveles apropiados. Los profesores son los encargados de seleccionar y usar los materiales.
9	Sugestopedia	Los materiales consisten sobre todo en textos y cintas, incluyendo elementos de la clase como sillas de descanso y música del tipo largo barroco. Los textos se organizan alrededor de unidades y debe tener fuerza emocional, calidad literaria, y caracteres interesantes. El ambiente de la clase desempeña un papel central debiendo ser éste brillante y alegre.
10	Aprendizaje completo de la lengua	Aboga por el uso de materiales traídos por los alumnos del mundo real tales como periódicos, folletos o cuentos u otras producciones literarias. En el caso de estudiantes adultos los materiales pueden provenir de su centro de trabajo. La capacidad de elección de materiales, actividades e interlocutores es muy importante para poder utilizar la lengua con un propósito real de comunicación.
11	Aprendizaje cooperativo	Los materiales se utilizan como medio para crear las condiciones necesarias para que los alumnos trabajen de forma cooperativa. Los mismos materiales se pueden utilizar en otras ocasiones de forma distinta. Los materiales usados pueden estar diseñados especialmente para el aprendizaje cooperativo modificar otros ya existentes, o tomarlos prestados de otras disciplinas.
12	Instrucción basada en el contenido	Los materiales que se utilizan son los provenientes de cualquier materia académica. Los materiales deben ser variados y auténticos como por ejemplo guías turísticas, diarios técnicos, horarios de transportes o anuncios de periódico radio y TV. Aunque la autenticidad se considera crítica, algunos materiales pueden verse

		modificados para asegurarse mayor comprensión de los mismos.
--	--	--

Tabla 7. Resumen del rol que diversos enfoques y métodos para la enseñanza de las lenguas asignan a los materiales didácticos, basado en Richards y Rodgers (1986 y 2001)

De acuerdo con la tabla anterior, se puede indicar a modo de resumen que, a excepción de los tres primeros métodos (gramática-traducción, situacional y audio-lingual), que, por otro lado son los más antiguos, el resto de ellos no fundamenta su aplicación en un libro de texto como compendio de todo lo que se debe aprender. Por otra parte, de acuerdo con los principios metodológicos en los que se apoyan la mayoría de estos enfoques, se producen incompatibilidades entre su seguimiento y su concreción en un libro de texto, tal como indica Dendrinos (2001) al referirse, concretamente, al enfoque comunicativo; sin embargo, ello no ha impedido, dada la popularidad de este enfoque, que se hayan editado gran cantidad de libros de texto basados en la enseñanza comunicativa. De otro lado, partiendo del enfoque comunicativo todos los métodos y enfoques mencionados comparten, al menos en sus postulados teóricos, una amplia visión de lo que son los materiales didácticos, recomendando y utilizando una variada gama de ellos, entre los que se encuentran, en muchas ocasiones, los materiales llamados auténticos o reales tales como artículos de periódicos, folletos, billetes de tren, cartas, anuncios, grabaciones de telediario, anuncios de voz de los aeropuertos,... es decir todos aquellos materiales que originariamente se utilizan en situaciones reales y que no han sido diseñados para ser utilizados como material de aprendizaje en el aula.

2.9.6. Los materiales didácticos y la motivación del alumnado.

Hemos considerado de interés incluir un apartado en el que tratar la cuestión de la motivación por entender que es el factor más importante de éxito o fracaso en el aprendizaje de una lengua extranjera. Un alumno altamente

motivado expuesto a una mala docencia tendrá probablemente más éxito que otro alumno expuesto a una docencia de calidad pero con un índice muy bajo de motivación. La motivación es un factor que determina el nivel de atención de los alumnos durante los periodos de clase, así como la asiduidad con la que se dedica al estudio individual de la materia. Por tanto, no podemos obviar su poderosa influencia en el aprendizaje efectivo.

Una de las necesidades que como seres humanos podemos experimentar desde el momento en que tomamos conciencia del YO individual y de la realidad que nos envuelve, es tratar de comprender la naturaleza de las emociones, su relación con el pensamiento racional y el modo en que ambas dimensiones interactúan y condicionan nuestros actos.

Una vez hemos actuado y constatado las consecuencias de nuestro proceder, posiblemente nos preguntemos los motivos por los cuales hemos actuado de tal modo y si había otras alternativas posibles que hubieran arrojado otros resultados.

Podríamos decir que la motivación es un impulso que nos permite mantener una cierta continuidad en la acción que nos acerca a la consecución de un objetivo y que una vez logrado, saciará una necesidad.

La motivación no es un concepto sencillo. Para los psicólogos es difícil describir el impulso que existe detrás de un comportamiento. La motivación de cualquier organismo, incluso del más sencillo, sólo se comprende parcialmente; implica necesidades, deseos, tensiones, incomodidades y expectativas. El comportamiento subyacente es movimiento: un presionar o jalar hacia la acción. Esto implica que existe algún desequilibrio o insatisfacción dentro de la relación existente entre el individuo y su medio: identifica las metas y siente la necesidad de llevar a cabo determinado comportamiento que los llevará hacia el logro de esas metas.

Dos son los tipos de motivación que influyen en el aprendizaje, la *motivación intrínseca* (se genera de forma espontánea) y la *motivación extrínseca* (puede ser inducida de forma externa). La primera, surge sin motivo aparente, es la más intensa y duradera. Si, además, obtenemos un resultado apetecible (éxito, reconocimiento, dinero, etc.), ello reforzará, aún más, nuestra conducta y nuestra motivación intrínseca. Existe otro tipo de motivación interna que no surge de forma espontánea, sino, más bien, es inducida por nosotros mismos. Es aquella que nos autoimponemos por algún motivo y que exige ser mantenida mediante el logro de resultados. Se trata de una motivación vacía que difícilmente se sostiene a menos que se consigan resultados apetecibles. Sirva como ejemplo el hecho de que muchos estudiantes renuncian a cursar una carrera que les gusta porque piensan que, una vez convertidos en profesionales, no ganarán el dinero que desean y se plantean cursar otra carrera pues confían en alcanzar un elevado nivel de vida. Su motivación responde a una necesidad ajena a los estudios y que se basa en un supuesto imprevisible, por depender del siempre cambiante mercado laboral. No sienten la necesidad de aprender para colmar un deseo de conocimiento, sino que deben estudiar para terminar la carrera y poder ganar dinero. Cuando las largas noches de estudio comienzan a hacerse insoportables, cuando llegan los primeros suspensos, cuando llegan las primeras dudas, es entonces cuando comienzan a recapacitar y posiblemente, a arrepentirse de la decisión adoptada.

La motivación intrínseca queda pues definida por el hecho de realizar una actividad por el placer y la satisfacción que uno experimenta mientras aprende, explora o trata de entender algo nuevo. Aquí se relacionan varios constructos tales como la exploración, la curiosidad, los objetivos de aprendizaje, la intelectualidad intrínseca y, finalmente, para aprender.

Hablamos de motivación extrínseca cuando el alumno sólo trata de aprender no tanto porque le gusta la asignatura o carrera si no por las ventajas que ofrece.

Contraria a la motivación intrínseca, la motivación extrínseca pertenece a una amplia variedad de conductas que suponen medios para llegar a un fin, y no el fin en sí mismas.

Podemos distinguir tres tipos de motivación extrínseca:

a) *Regulación externa*: La conducta es regulada a través de medios externos tales como premios y castigos. Por ejemplo: un estudiante puede decir, "estudio la noche antes del examen porque mis padres me fuerzan a hacerlo.

b) *Regulación introyectada*: El individuo comienza a internalizar las razones para sus acciones pero esta internalización no es verdaderamente autodeterminada, puesto que está limitada a la internalización de pasadas contingencias externas. Por ejemplo: "estudiaré para este examen porque el examen anterior lo tuve que repetir por no estudiar".

c) *Identificación*: Es la medida en que la conducta es juzgada como importante para el individuo, especialmente lo que percibe como escogido por él mismo, entonces la internalización de motivos extrínsecos se regula a través de identificación. Por ejemplo: "decidí estudiar anoche porque es algo importante para mí".

Cunningsworth (1986) estableció dos tipos de motivación extrínseca: la que obedece a factores psicológicos y la que obedece a factores socioculturales. A continuación pasaremos a exponer los elementos que determinan cada una de ellas.

a) Factores Psicológicos. Como ya determinamos en párrafos anteriores, es difícil de determinar qué es lo que hace que un estudiante de lengua extranjera esté motivado o no y, por supuesto, varía según las personas y las situaciones a las que están expuestas. Los elementos que Cunningsworth (1986) establece como influyentes son:

- a. Objetivos a corto plazo. Existen evidencias que demuestran que establecer objetivos realistas y asequibles a corto plazo mejoran considerablemente la motivación. Esta afirmación se hace especialmente evidente en el área del IFE en la que a los alumnos se les enseña a llevar a cabo acciones comunicativas en situaciones bien definidas con una relevancia directa en su educación o empleo posterior, y por tanto en su avance personal.
- b. Materiales atrayentes. Se deben buscar materiales variados, con una secuenciación y un ritmo adecuados, con una apariencia atrayente que lleven al alumnado hacia una implicación personal en lo que al proceso de aprendizaje se refiere, y actividades que contengan elementos competitivos o de resolución de problemas.
- c. Enfoque Personal Integral (*Whole-person approach*). Este enfoque deriva directamente del movimiento humanista en educación, esencialmente focalizado en el papel que desempeñan todos los aspectos de la personalidad de los estudiantes y no sólo en factores cognitivos o intelectuales. Como consecuencia, este enfoque enfatiza en gran medida la expresión de los sentimientos y las actitudes por parte del alumnado, unido al hecho de ser compartido y apoyado por la totalidad de la clase.

Stevick (1980) aplicó estos valores humanistas a la evaluación de los materiales de manera informal y sugirió que deberían reunir una serie de criterios:

- Contar con contenidos relacionados con las emociones al igual que con el intelecto.
- Proporcionar oportunidades para que los alumnos interactúen.
- Permitir que los alumnos recurran a realidades presentes así como a sus objetivos en un futuro lejano.

Si se le concede al alumnado la oportunidad de hablar de sus propios sentimientos y actitudes, manifiestan un deseo de comunicarse ya que pueden transmitir temas importantes para ellos que son de vital relevancia en sus vidas presentes.

- d. Realismo. Consiste en asegurarse que la interacción en la clase es tan realista como posible, o incluso mejor, porque el alumnado está utilizando la lengua inglesa para expresar lo que realmente piensa y siente, por lo tanto lo están utilizando de manera realista. No cabe lugar para hablar de personajes imaginarios sacados de algún libro de texto.

- b) Factores socioculturales. Tienen que ver con los escenarios geográficos (generalmente Gran Bretaña o EEUU) en los que rara vez aparecen países de habla no inglesa; con el rango de edad y clase social, en los que frecuentemente están reflejados adolescentes y adultos jóvenes (veinteañeros), pertenecientes a la clase media, que residen en Londres o es sus alrededores, y que desempeñan trabajos interesantes. (Cunningsworth, 1986: 61). La limitación cultural de lo anteriormente expuesto radica en que estas características sólo son relevantes para aquellos alumnos familiarizados con el contexto cultural en el que están enmarcados. Desde nuestra perspectiva, nosotros consideramos que los materiales didácticos deben contar, de forma clara y explícita, con contenidos culturales ligados a los lingüísticos, en los que se reflejaran las variedades de la lengua inglesa en cada situación particular. En relación a los contenidos culturales nos referimos no sólo a literatura, música o pintura, sino también a aspectos concernientes a la vida cotidiana, a los valores, a la representación de la realidad del momento actual, por lo que el material debe estar lo más actualizado posible y no ofrecer perspectivas históricas o políticas de hace unos veinte años.

En conclusión todo programa de aprendizaje de lenguas debe albergar un contenido cultural que es estudiante de lengua inglesa debe aprender, junto a su sistema conceptual que incluye no sólo léxico sino también un sistema verbal que se establece según unas relaciones temporales, o aspectos sobre cómo un angloparlante percibe la realidad y la categoriza.

2.9.7. Análisis de los materiales didácticos

Durante los últimos años, el diseño de materiales didácticos se ha caracterizado por dos desarrollos importantes. En primer lugar, la utilización de materiales editados está más extendida que nunca debido, en opinión de Littlejohn¹¹⁰, a la presencia de editoriales británicas en todos los rincones del mundo. En segundo lugar, lo que ha hecho que la diseminación de materiales sea tan significativa, es que los materiales son cada vez más complejos en el sentido en que ahora no sólo ofrecen textos con comprensión lectora u oraciones para traducir, sino que ahora ofrecen paquetes completos con todo tipo de materiales para la enseñanza y aprendizaje de lenguas extranjeras, con indicaciones extremadamente precisas del trabajo que deben llevar a cabo tanto docentes como alumnos. Este fenómeno lleva consigo la necesidad ineludible, ahora más que nunca, de realizar un análisis detallado de estos materiales. Entre otras cuestiones debemos prestar especial atención a las implicaciones en el aula que conlleva el uso de un conjunto de materiales didácticos, y si la metodología y el contenido de los mismos son los adecuados para un contexto específico. Otro tipo de interrogantes serían si fomenta la autonomía, si contiene actividades de resolución de problemas, o si está centrado en el alumnado.

En adelante nos ocuparemos del análisis de los materiales didácticos por lo representan en sí mismos, no por cómo se comportarán en el aula. Es lo que

¹¹⁰ En Tomlinson (2009: 190)

en su análisis Breen y Cadlin (1987) y Breen (1989) describen como *tasks-as-workplans* frente al análisis de *tasks-in-process*.

Un elevado número de autores (Harmer 1991:281-4; Williams 1983; Cunningsworth 1984; Doughill: 1987; Nunan 1991) han diseñado guías para realizar un análisis de los materiales y de los libros de texto caracterizados por sus juicios generales sobre los materiales más que por su contenido en profundidad. Frente a este hecho Littlejohn (en Tomlinson 2009) propone un análisis de los materiales que esté basado en estos y que sirva de ayuda al profesorado para que alcancen sus propias conclusiones. Los aspectos que sugiere que se consideren cuidadosamente son:

- a) ¿Qué aspectos de los materiales deberíamos examinar?
- b) ¿Cómo podemos examinar los materiales?
- c) ¿Cómo podemos relacionar los resultados del análisis con nuestro contexto educativo?

Pasaremos pues a intentar dar una respuesta breve y clara a las cuestiones anteriormente planteadas por Littlejohn.

A. ¿Qué aspectos de los materiales deberíamos examinar?

Son muchos los aspectos que se pueden analizar, pero nos centraremos en el aspecto pedagógico de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Dos son los aspectos a destacar: la publicación y el diseño de los materiales.

1. Publication

- 1. Place of the learner's materials in any wider set of materials.
- 2. Published form of the learner's materials.
- 3. Subdivision of the learner's materials into sections.
- 4. Subdivision of sections into sub-sections.
- 5. Continuity.
- 6. Route.

7. Access

2. Design

1. Aims
2. Principles of selections
3. Principles of sequencing
4. Subject matter and focus of subject matter
5. Types of learning/teaching activities:
 - What they require the learner to do
 - Manner in which they draw on the learner's process competence (knowledge, affects, abilities, skills)
6. Participation: who does what with whom.
7. Learner roles
8. Teacher roles
9. Role of materials as a whole

Tabla 8: Aspectos sobre el análisis de materiales en la enseñanza de lenguas.

En términos generales la publicación implica la relación existente entre los materiales diseñados para los alumnos y cualquier otro componente (el libro del profesor, las soluciones a las actividades, DVDs, videos o CDs,...), y también con el formato de los materiales (duraderos vs. consumibles, libro de ejercicios vs. fichas sueltas) por la directa implicación metodológica que pueda influir sobre la clase. De igual modo debemos determinar su división en secciones y subsecciones, si las hubiera, su cohesión y coherencia, índice, glosario, listado de contenidos,...

La segunda parte de la tabla está centrada en el diseño (Richards and Rodgers 1986) relacionado con el pensamiento subyacente de los materiales: cómo están seleccionadas y secuenciadas las tareas, la lengua y el contenido, así como la naturaleza y el foco de los contenidos de los materiales. Por otro lado, la naturaleza de las actividades de enseñanza-aprendizaje que sugieren los

materiales resulta de crucial importancia. La focalización debe estar centrada en lo que se le pide a los alumnos que realicen, en la capacidad del alumnado para exponerse a diferentes situaciones reales de conocimiento (comportamiento social, estructuración de la lengua,...), sus compromisos (actitudes y valores), su habilidad para expresar, interpretar y deducir significados, y utilizar diferentes destrezas de lectura , escritura, audición y oralidad, el agrupamiento del alumnado durante los periodos de trabajo, la relación que se establece entre alumnado y docente, y finalmente si permiten que el profesor pueda decidir si utiliza los materiales propuestos o los rechaza.

B. ¿Cómo podemos examinar los materiales?

Littlejohn (2009) establece tres niveles de análisis que deberíamos seguir para examinar los materiales. Los niveles propuestos aparecen resumidos en la siguiente tabla:

1. What is there	<ul style="list-style-type: none"> ○ Statement of description ○ Physical aspects of the materials ○ Main steps in instructional sections
2. What is required of users	<ul style="list-style-type: none"> ○ Subdivision into constituents tasks ○ An analysis of tasks: <ul style="list-style-type: none"> ○ What is the learner expect to do? ○ With whom? ○ With what content? ○ Who determines these things?
3. What is implied	<ul style="list-style-type: none"> ○ Deducing aims, principles of selection and sequence ○ Deducing teacher and learner role ○ Deducing demands on learner's process competence

Tabla 9: Niveles de análisis de los materiales en la enseñanza de lenguas

El nivel 1 tiene que ver con la naturaleza objetiva de los materiales. Incluye la fecha de publicación de los materiales, la audiencia a la que va dirigida, el tipo de material (general o específico, suplementario o principal), el tiempo de clase que se necesita, y cómo se van a utilizar los materiales (estudio independiente, sin un orden predeterminado,...); el aspecto físico de los materiales, el número de páginas, la utilización de los colores, y el número total de los componentes del conjunto de materiales (libro del alumno, libro del profesor, DVD,...). Por último debemos examinar cómo está dividido en secciones (unidades, capítulos,...).

El nivel 2 realiza un análisis más profundo y posiblemente el más importante. Necesitamos conocer exactamente lo que tendrán que hacer tanto alumnado como profesor en lo que a la utilización de los materiales se refiere, siempre suponiendo que estos materiales se utilizan de la manera indicada. Para ello necesitamos dividir los constituyentes de estos materiales en tareas para poder analizar cada una de ellas, entendiendo por tareas (*tasks*) las referidas a las focalizadas en trabajos significativos como proyectos, resolución de problemas y simulaciones de casos (Nunan, 1985).

El nivel 3 está relacionado con los aparentes principios subyacentes de los materiales. Podemos emitir afirmaciones sobre los objetivos generales de los materiales y sobre los principios de selección y secuenciación tanto de tareas como de contenidos; llegar a conclusiones sobre los papeles propuestos tanto para el profesor como para el alumnado; podremos deducir lo que se demanda al alumnado en términos de conocimiento, destrezas y habilidades. Y por último concluiremos sobre cuál parece ser el papel de los materiales en su conjunto para facilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua.

C. ¿Cómo podemos relacionar los resultados del análisis con nuestro contexto educativo?

Los tres niveles de análisis y las tablas anteriormente expuestas proporcionan unos instrumentos valiosos para llevarlos a nuestro contexto educativo. Llegado el momento de implementarlo en el aula, estas tablas pueden ser una ayuda potencial tanto para el profesor como para el alumno y servirse de ellas en la toma de decisiones para la aplicación o no del material.

Como podemos observar en la tabla siguiente (tabla 10), tras realizar la distinción entre el análisis de los materiales, el análisis de la situación en la que van a ser utilizados, y su evaluación, pasaremos a la acción tras la toma de decisiones.

Action
Adopt the materials
Reject the materials
Adapt the materials
Supplement the materials
Make the materials a critical object

Tabla 10: Marco preliminar de acción respecto a los materiales

2.9.8. Adaptación y creación de materiales didácticos

En este capítulo se abordan las cuestiones relacionadas con la adaptación de los materiales didácticos, estableciendo la acotación terminológica de la misma, el alcance del concepto y la importancia y las razones que diversos autores esgrimen para llevarla a cabo; también se examinan las cuestiones generales con las que se relaciona y se considera su conexión con el currículo y la importancia que tiene la adaptación en la formación del profesorado; finalmente se tratarán las propuestas que diversos autores han realizado sobre cómo llevar a cabo dicha adaptación de materiales didácticos.

Antes de ello, parece conveniente destacar la estrecha relación que existe entre la evaluación y la adaptación de los materiales. Según McDonough y Show (1993: 81), "there is clearly a direct relationship between evaluating and adapting materials, both in terms of the reasons for doing so and the criteria used", hecho que pueda ser la causa, al menos en parte, de que existan menos propuestas de adaptación de materiales que de evaluación. Por su parte, McGrath (2002: 73) señala la estrecha relación entre ambas actividades de la siguiente forma: "two processes are involved in adaptation: first, the evaluation of materials against contextual criteria (although pedagogical criteria will probably also be involved); and subsequently, the tailoring of the materials to suit these criteria"; indicándo al tiempo que ambas deberán estar enfocados en torno a lo siguiente: 1) language, 2) the context and content, 3) classroom management 4) restructuring.

Parece conveniente comenzar con la definición del término *adaptación*. Tomlinson (1998b: xi) define el proceso de adaptación de materiales didácticos, llamado por Stevick (1987: v) *the art of adaptation*, como "making changes to materials in order to improve them or to make them more suitable for a particular type of learner". Por su parte, McDonough y Show (1993) entienden la adaptación como "to maximize the appropriacy of teaching materials in context, by changing some of the internal characteristics of a coursebook to better suit our particular circumstances", que aunque se refiera a los libros de texto, parece una visión de la actividad elaboradora que puede ser aplicada al conjunto de los materiales didácticos.

Por lo tanto, puede decirse que la adaptación es la transformación de los materiales presentes en el proceso educativo para hacerlos más adecuados al propósito concreto que se persigue, usualmente relacionado con las necesidades pedagógicas de un grupo particular de alumnos inmersos en un contexto determinado.

Por otra parte, el objetivo que persigue la adaptación, su aspecto clave, es la adecuación, llamada *bridging* por Stevick (1972), *congruence* por Madsen and Bowen (1978) y *matching* por McDonough y Show (1993). Con la adaptación, en última instancia, como indica McGrath (2002: 59) se pretende “to improve the effectiveness of the learning experience”.

Stevick (1978: V) indicara sobre la adaptación que “perhaps because it is undertaken for the benefit of relatively small and local groups of students, rather than for a wider audience of professional colleagues, has been less honored, and therefore studied, than materials writing and methods have”. Mucho más cercano en el tiempo, Saraceni (2003: 72) indica: “at the moment, the process of materials adaptation is, in the great majority of cases, left in the teachers’ hands, and it is largely based simply on their intuition and experience.” A tenor de esta última opinión y de otras similares verificadas en la presente investigación, la adaptación sigue sin recibir la atención necesaria como campo de estudio teórico independiente dentro de la elaboración de los materiales didácticos, por lo que sigue relegada a la dependencia de la iniciativa y de la intuición del profesor, que usualmente la realiza de forma espontánea. En consecuencia no puede darse la retroalimentación, el enriquecimiento recíproco entre la teoría y la práctica de la que hablaba Tomlinson (2001) en su definición de la elaboración de los materiales didácticos.

Otra cuestión que parece importante subrayar también es que la mayoría de las propuestas o de las reflexiones publicadas referidas a la adaptación toman como objeto a los libros de texto, como las realizadas por Madsen y Bowen (1978), Mariani (1983), Cunningsworth (1995), Mateo Martínez (1999) y MacGrath (2002), incluyendo los casos en que se emplea por los autores el término de materiales didácticos o *teaching materials*, porque en realidad ambos términos se refieren únicamente a los libros de texto.

En el contexto de la didáctica general, y dentro de la escasez de publicaciones específicas sobre la adaptación, en la literatura especializada es

posible encontrar propuestas de qué se debe adaptar y técnicas de cómo llevarla a cabo, pero no hay muchos trabajos que reflexionen sobre las razones de fondo que la motivan, sobre el porqué de la adaptación. Es decir, hay más autores que hablan de la necesidad de adaptar que de dar razones que la justifiquen. Seguramente ello ocurre porque los autores integran la adaptación dentro de su discurso sobre la elaboración de materiales didácticos (*materials development*) y, por lo tanto, se podría deducir que sus argumentos sobre la elaboración en general resultan de aplicación a la adaptación en particular. En cualquier caso este estado de cosas lo que sin duda indica es la necesidad de una mayor profundización en su estudio.

A pesar de lo anterior, siempre ha habido autores que han defendido la conveniencia y la importancia de adaptar materiales didácticos, aunque a mucha distancia de la realidad teórica sobre la evaluación y de la creación. Así, Madsen y Bowen (1978: vii) definían este proceso como *the heart of teaching*, o Richards (2001: 26), que más de dos décadas después concebía la adaptación como *an essential skill for teachers to develop*.

A este respecto Cunningsworth (1986:65) opinaba que “course materials should be seen as the teacher’s servants and not his master”. Además, los autores de libros de texto, no conocen las condiciones específicas del contexto particular en el que el profesor lo utilizará, por lo que el material que presentan debe ser utilizado como base a partir de la cual el docente, de manera individual, lo transforme para poder hacer frente a sus propias necesidades y las de sus alumnos. Del mismo modo, Cunningsworth (1986) aconseja la utilización del libro de texto como un “ideas bank” que estimule la propia creatividad del docente.

Basándose en algunos de los principios que rigen el aprendizaje de lenguas Cunningsworth propone adaptar los materiales del siguiente modo:

- a) Base language-learning procedures on model of actual communicative process.

- b) Make learning activities relevant and purposeful.
- c) Meet your learners' needs, both external and psychological.
- d) Use models of real, authentic language.

(1989:65-6)

Para ello sería un buen punto de partida formularse preguntas del tipo: ¿qué es lo que la actividad requiere del alumno?, ¿qué es lo que yo quiero que el alumno haga? y ¿Cómo puedo hacer para que la actividad se convierta en aquello que yo quiero que hagan mis alumnos?

Conclusiones al capítulo.

Como se ha planteado a lo largo de este capítulo, los investigadores (England, 1995; Hutchinson y Waters, 1990; Robinson, 1991 entre otros) coinciden en señalar que el IFE es de gran relevancia en el campo de la enseñanza de la lengua inglesa. Asimismo, se ha determinado que la mayoría de los docentes que trabajan en el campo del IFE no han recibido la formación académica en sus programas de formación docente para impartir IFE de manera eficaz, por el contrario, se han visto en la necesidad de buscar este conocimiento por su propia cuenta, o como lo menciona Girardot (2000), mediante experiencias en el campo laboral, en estudios de postgrado, intercambiando material didáctico y bibliográfico en su sitio de trabajo y asistiendo a talleres, congresos u otros eventos. Por tanto, es relevante formar docentes que estén preparados para trabajar no sólo en el campo del IFG, sino también en el campo del IFE. Es decir, como lo muestran las investigaciones realizadas en los programas de formación de docentes de inglés, existe la necesidad de incluir cursos o asignaturas de IFE que preparen a los futuros docentes para desempeñarse eficazmente tanto en el área del IFG como en el área de IFE. Por

tal razón, los programas de formación de docentes de inglés deben diferenciar entre el IFG y el IFE en cuanto a la metodología, la función del docente, y los contenidos. De esta manera, se contribuye a capacitar adecuadamente estos docentes para desempeñarse como profesionales de IFE en su campo laboral.

Es igualmente reseñable la importancia de prestar atención a los componentes del conocimiento especializado: a) conocimiento de la cultura de la disciplina, b) conocimiento de la epistemología de disciplinas diferente y, c) conocimiento del género.

Aquí se ha destacado lo que sería deseable que un profesor de IFE debería tener, no lo que realmente posee, pero es necesario tenerlo en cuenta como primer paso en la planificación curricular que servirá como base para diseñar el mapa de los objetivos y la selección apropiada de un programa de actividades.

Hay una gran diversidad de lo que podemos llamar LFE que recogen desde la enseñanza de destrezas comunicativas o pedagógicas hasta los negocios o las ciencias, pasando por las clases de Geografía o de Historia en los centros de Secundaria y en los de Primaria. Todo ello en una gama de situaciones diferentes como el colegio, los institutos, la universidad, la empresa o el propio domicilio. El profesor puede trabajar sólo, en equipo o incluso de igual a igual, enseñando una sola o varias ramas de IFE.

La motivación es un factor principal en el éxito del aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que el profesorado debería buscar materiales que contaran con variedad en el contenido y en el ritmo, que resulten atractivos, con actividades que fomenten la implicación personal del alumnado y con contenido sociocultural con el fin de aumentar la motivación en las aulas.

Las tecnologías de la información y de las comunicaciones desempeñan un papel fundamental en la constante evolución de la sociedad actual, proporcionando nuevas posibilidades para los procesos de enseñanza y de

aprendizaje de idiomas a través de los sistemas informáticos. En contrapartida, la utilización de la tecnología, especialmente la relacionada con los sistemas interactivos de gestión del aprendizaje, requiere un período de adaptación y esfuerzo por parte de los profesionales del área para lograr una mejora en la calidad de la enseñanza.

Corpus empírico

“We do not come innocent to a task or a situation of events; rather we wilfully situate those events not merely in the institutional meaning which our profession provides but also, and in the same moment, we constitute them as expressions of our selves. Inevitably, the traces of our own psychic and social history drive us”

Clough (1995:138)

CAPITULO III: Diseño y Metodología de la Investigación.

“Es importante aprender métodos y técnicas de investigación, pero sin caer en un fetichismo metodológico. Un método no es una receta mágica. Más bien es como una caja de herramientas, en la que se toma la que sirve para cada caso y para cada momento”

Ander-Egg

(traducción propia)

Introducción al Capítulo.

La Legislación educativa en materia de Enseñanza de Lengua Extranjeras en el ámbito universitario, expuesta y desarrollada en el Capítulo I de nuestra investigación, trae consigo la necesidad de conocer los parámetros aplicados al diseño curricular de las asignaturas, realizar una evaluación de los mismos y, si fuera necesario, proceder a una reforma y adaptación para dar respuesta a los objetivos

que emanan del actual sistema educativo universitario y de la Declaración de Bolonia.

Teniendo en cuenta estas circunstancias, la parte empírica que a continuación se presenta, se enmarca en la discrepancia existente entre unos planes de estudio y otros en las mismas carreras técnicas en diferentes universidades públicas de ámbito nacional. Se ha querido averiguar cuál es la razón o razones por las que, dentro de una misma carrera universitaria, la asignatura de lengua inglesa es, en unas universidades de curso obligatorio, y en otras es optativo. Directamente relacionado con lo anteriormente expuesto, la duración de los actuales créditos ECTS es también irregular; pero sobre todo, nos llama poderosamente la atención el hecho de que, el diseño curricular difiere sobremanera de unos casos a otros, encontrando que no siempre obedece a los requerimientos establecidos en materia de competencias lingüísticas.

Por todo ello, indagaremos en los motivos que influyen y explican esas, *a priori*, posiciones contradictorias.

Dentro del amplio objetivo general, hemos intentado determinar, de manera más concreta, los objetivos específicos de la investigación que a continuación exponemos:

1. Conectar el cuerpo teórico, desarrollado en la primera parte del trabajo de investigación, con los objetivos de la parte empírica.
2. Obtener conclusiones y ofrecer respuestas a los interrogantes planteados.

Para ello, presentamos las variables utilizadas para realizar la investigación de la parte empírica y justificamos, de manera teórica, su inclusión en el estudio; describiremos los objetivos generales; presentaremos los objetivos específicos perseguidos, la hipótesis de trabajo en la que se fundamenta, los instrumentos de

recogida de datos, la población muestra a la que se ha aplicado, el procedimiento utilizado para la recogida de información, las fases por las que ha transcurrido la investigación, el alcance, las dificultades de la elaboración del cuestionario, el medio de comunicación escogido y, por último, el tratamiento estadístico aplicado al análisis de los datos obtenidos.

3.1. Hipótesis de la investigación

Una vez definidos los objetivos generales y específicos de la investigación que queremos realizar, pasaremos a determinar las hipótesis de trabajo, siendo éstas uno de los elementos clave en la investigación científica (MacGuigan, 1971; Fox, 1981; Sierra Bravo, 1995; se definen, siguiendo a Fox (1981), como una expectativa de resultados a través de la cual se trata de predecir las conclusiones de un estudio antes de realizarlo.

Partiendo de los objetivos de la investigación, se han elaborado una serie de hipótesis con origen y conexión en tres fuentes distintas: el hecho de investigar, la intuición de la autora y la propia experiencia de esta última (Salinas, 1994). Fue principalmente a través de estas dos últimas fuentes de donde surgió inicialmente formulada la pregunta eje de la investigación; pregunta que, progresivamente se fue matizando de acuerdo al proceso de preparación de la propia investigación.

La pregunta principal de la investigación que origina las hipótesis planteadas es la siguiente: *¿Por qué la asignatura de lengua inglesa está incluida, en las carreras técnicas, y técnicas superiores de Ingeniería y Arquitectura, a veces presente en los planes de estudio y otras veces no?, y ligada a ella, surgió inmediatamente, como parte de la misma, ¿por qué, cuando aparece, unas veces es de carácter obligatorio y otras optativo?;* encadenada a esta surgió una tercera y una cuarta pregunta, *¿por qué el número de créditos ECTS no es regular en todas*

ellas, ni tampoco el número de cursos en los que aparece?, ¿por qué el contenido de la asignatura es a veces específico y a veces general?

Todas estas preguntas aparecen encadenadas a la combinación de factores, hechos y circunstancias que concurren en el conjunto del Sistema Educativo Superior español y que toman cuerpo, de manera específica, en la labor docente en las aulas. Todo ello se refleja en los resultados finales obtenidos, muy alejados de lo previsto, de lo deseable y de lo esperado, si tenemos en cuenta las actuales y frecuentes conclusiones de los Congresos y Seminarios Internacionales celebrados en toda Europa en torno a este particular (del Fresno, 2009a, 2009b; Vega, 2009), así como las declaraciones de los egresados y jóvenes profesionales.

Parece, pues, lógico pensar que, si Bolonia requiere unos profesionales bien formados, no sólo en su especialidad, sino también en otras lenguas comunitarias, que es su deseo fomentar la movilidad entre estudiantes y entre profesionales, si persigue que las titulaciones sean equiparables en toda la UE¹¹¹, sería de esperar que la formación universitaria en materia de competencias lingüísticas también fuera equiparable. Pero sobre todo, parece aún más lógico pensar que, si buscamos promover la movilidad entre estudiantes y entre profesionales, los currícula correspondientes a las asignaturas de lengua extranjera (en nuestro caso objeto de estudio, lengua inglesa) deberían ser paralelos y específicos en su contenido, teniendo siempre en cuenta las necesidades académicas del estudiante y las profesionales del egresado (MCER; del Fresno 2009a).

La pregunta principal que nos planteamos, así como las relacionadas, se orientó hacia aquellos sujetos de los que se quería recabar información. A partir de

¹¹¹ Real Decreto 55/2005 Martes 25 enero 2005 BOE num. 21

esto, fueron surgiendo una hipótesis principal y varias subordinadas que nos han servido como guías en la profundización y limitación de la investigación.

La hipótesis principal que se plantea es la siguiente: “los profesores, objeto de estudio, formadores de lengua inglesa en las Facultades y Escuelas Técnicas Universitarias de Ingeniería y Arquitectura, de las Universidades públicas de todo el territorio español, son conscientes de las necesidades académicas de los alumnos pero no de las profesionales, por esta razón el contenido de las asignaturas de lengua inglesa es general y no específico”. A partir de esta hipótesis principal se han formulado las siguientes subhipótesis, ordenadas numéricamente para facilitar el posterior control de las mismas en el análisis correspondiente a los resultados de la investigación:

1. Los profesores desconocen las necesidades profesionales de los egresados porque no se realiza un análisis de necesidades previo a la toma de decisión de impartir la asignatura de lengua inglesa con contenido técnico.
2. Los profesores no poseen formación inicial específica para impartir IFE.
3. Los profesores no disponen de materiales específicos para impartir IFE.
4. Los profesores no tienen conocimiento de la adaptación y creación de materiales para IFE.
5. La mayoría de los profesores utilizan en sus aulas, básicamente, un libro de texto comercial, no específico.
6. Los profesores no están formados en didáctica del IFE.
7. Los profesores carecen de recursos de apoyo para la formación continua en IFE.
8. La ANECA, la CRUE y el Ministerio de Educación no muestran interés en efectuar las mejoras pertinentes en este campo.[La autoridades

competentes no parecen estar concienciadas de la importancia de la lengua extranjera en general y de la inglesa en particular]

9. Los profesores no realizan evaluación de las necesidades del alumnado.
10. Los profesores no realizan evaluación del proceso de enseñanza y del de enseñanza-aprendizaje.
11. Los profesores no están preparados para afrontar el nuevo reto educativo que supone Bolonia.

3.2. Población y Muestra

La población escogida como motivo de estudio ha sido los profesores y profesoras de las Facultades y Escuelas Técnicas Universitarias públicas que imparten la asignatura de lengua inglesa en las tradicionalmente llamadas Carreras Técnicas, es decir, Ingenierías y Arquitecturas.

Para el desarrollo de la investigación nos hemos remitido a todo el universo de profesores y profesoras que forman la población que se va a investigar en España (261 personas).

Estos profesores y profesoras están distribuidos en 15 Comunidades Autónomas, 38 universidades a lo largo de todo el territorio español. Del universo total identificado, se recibieron 74 respuestas, de las que sólo 63 fueron completas (85,1%), 11 fueron respondidas de forma parcial, 3 de ellas solicitaron la exclusión de la población muestra de la investigación y 2 fueron devueltas, y 1 fue excluida por defecto; 187 quedaron sin respuesta, 3 respondieron con pedido de exclusión de la muestra, y 2 fueron devueltas. Todo ello determina 71 respuestas evaluables

procedentes de 26 universidades, lo que representa un 68,42% de las universidades españolas a las que se remitió la encuesta.

Conviene también recordar desde el punto de vista cualitativo de la muestra el carácter personalmente comprometido de la misma; puesto que a pesar de ser una encuesta electrónica, no era difícil asegurar el anonimato de los participantes con el sistema de recogida de datos que habíamos seleccionado, y así se les garantizaba a los encuestados en la carta introductoria, informándoles de que las respuestas se darían de forma acumulativa y anónima, lo cual se ha respetado.

Una de las desventajas que la literatura le atribuye a los cuestionarios por correo es la de su bajo índice de respuesta (Bell, 1987). Si, salvadas las distancias de tiempo, medio y contexto, se hace dicha desventaja extensible a los cuestionarios electrónicos y se le añade la influencia por la pérdida del anonimato que supone responder al cuestionario por esta nueva vía de comunicación, se esperaba que el índice de participación pudiera resultar especialmente bajo.

3.3. Procedimiento seguido para la obtención de datos.

Para obtener la relación de sujetos y sus correspondientes direcciones, se ha seguido un proceso largo y no exento de dificultades. Por medio de un listado realizado por la Universidad de Alicante, y tras realizar comprobación, una por una, a través de Internet, se escogieron y posteriormente se contactó con aquellas Facultades y Escuelas Técnicas universitarias que imparten carreras técnicas de Arquitectura e Ingeniería, tanto superior como técnica, pero siempre de carácter público y a nivel nacional, durante el curso 2009-10. Una vez establecido el contacto, solicitamos que, desde cada una de ellas, se nos proporcionara la forma de acceder directamente a cada uno de los docentes objeto de nuestro estudio. El proceso detallado que se siguió fue el siguiente:

1. A través de internet, se realizó una búsqueda por comunidades autónomas para listar todas las universidades españolas, partiendo del listado realizado por la Universidad de Alicante.
2. Una vez obtenido el listado, se seleccionaron únicamente las universidades públicas.
3. A partir de esa selección anterior, se escogieron aquellas universidades que contaban con las carreras técnicas objeto de nuestra investigación (ver anexo I).
4. La siguiente criba estuvo dirigida a la obtención de una relación de las Facultades y Escuelas Universitarias que impartían las carreras técnicas (ver anexo II)
5. Visualización de los programas colgados en las web de cada carrera para comprobar que impartían la asignatura de lengua inglesa.
6. Obtención de los contactos con los profesores que imparten inglés a través de las páginas web de los propios centros.
7. Cotejo de las direcciones de e-mail y cumplimentación de las que faltaban con llamadas telefónicas a los departamentos correspondientes.
8. Envío de una carta personal, a través de correo electrónico, explicando la investigación y solicitando su colaboración. Se les envía el cuestionario explicando el funcionamiento para ser respondido (ver anexos III y IV)
9. En caso de que la recepción de la colaboración solicitada no hubiera sido la deseada, volvíamos a intentarlo a través de un nuevo correo, por teléfono,...
10. Una vez recibidas las encuestas, y según fueron llegando, se envió una carta de agradecimiento por la colaboración prestada. (ver anexo V)

3.4. Instrumento de recogida de información: el cuestionario.

Siguiendo la clasificación establecida por Sierra Bravo (1996) en relación a los trabajos empíricos, esta investigación se encuadraría, por su naturaleza, dentro de lo que denomina “empírico de tipo directo” al estudiarse la realidad por medio de una encuesta y, por su carácter, esencialmente descriptivo, puesto que el interés principal de la investigación es conocer la situación de la asignatura de Lengua Inglesa y su syllabus en las carreras técnicas de Arquitectura e Ingeniería.

El instrumento empleado para la recogida de datos ha sido el cuestionario, que junto a la entrevista y la escala de actitudes, conforman los tres tipos posibles de observación mediante encuesta (Bisquerra Alzina 2004). Es este, en palabras de Sierra Bravo (1995: 369): “un procedimiento sociológico de investigación fundamental y el más empleado”. La encuesta, una de las técnicas de investigación social más difundidas, se basa en las declaraciones orales o escritas de una muestra de la población con el objeto de recabar información (De Vaus 1996). Se puede basar en aspectos objetivos (hechos, hábitos de conducta, características personales) o subjetivos (opiniones o actitudes).

La información se recoge de forma estructurada con el objeto de procesarla, es decir, interpretarla. Para ello se elaboran cuestionarios con una serie de preguntas que se formularán a todos los individuos encuestados y en el mismo orden. Los cuestionarios agrupan temáticamente las respuestas para poderlas analizar cómodamente en el momento en que se apliquen técnicas analíticas estadísticas. En el desarrollo de cualquier encuesta pueden producirse errores, llamados “errores de muestreo” que abarcan desde la idoneidad de la población entrevistada hasta los fallos de diseño del cuestionario.

Autores como Selinger y Shohamy (1989) y McDonough y McDonough (1997) confirman el amplio uso del cuestionario en el campo de la educación en general y en la enseñanza del inglés en particular, sobre todo en campos como el estudio de destrezas, el análisis de necesidades, la evaluación, los proyectos de

desarrollo curricular, las destrezas empleadas en la escritura, las estrategias metacognitivas y la evaluación de programas educativos.

Por tanto, basándonos en los anteriormente mencionados investigadores, se ha escogido este instrumento de investigación al ajustarse sus puntos fuertes a nuestro estudio, y como afirma Sierra Bravo (1995:363): “la elección de las técnicas de observación es una operación que se debe realizar, fundamentalmente, teniendo en cuenta las características de la unidad de observación y, sobre todo, la naturaleza de las variables empíricas, respecto a las que es necesario recoger información, así como los factores de coste y tiempo”.

Estas razones a favor del cuestionario se pueden concretar de la siguiente forma:

1. Poder analizar a un número amplio de personas que puedan vivir en lugares distantes en un tiempo reducido o simultáneamente (McNeill 1985, Henerson, Morris et al. 1987, Selinger y Shahamy 1989, Oppenheim 1992 y Richards 2001)
2. Poder estudiar datos susceptibles de ser cuantificables (McNeill 1985), estructurados (Wilson y McLean 1994) y relativamente sencillos de analizar (Wilson y McLean 1994).
3. Poder administrar el instrumento sin la presencia del investigador (Henderson, Morris et al. 1987 y Wilson y McLean 1994).
4. Permite a la persona que responde disponer de tiempo para pensar la respuesta (Henderson, Morris et al. 1987).

En cuanto al tipo de información que se quiere conseguir, Bernardo y Calderero (2000: 82) indican que la técnica de recogida de datos basados en la encuesta se suele aplicar al tratar temas como: “intereses, actitudes, valores,

creencias, conductas personales o grupales, intenciones”, la mayoría de ellos estrechamente ligados con el propósito de nuestra investigación empírica. Además, los cuestionarios se emplean, con frecuencia, en casos donde el evaluador necesita preguntar sobre cuestiones variadas (Henderson, Morris et al. 1987), hecho éste que acontece en nuestra investigación.

A todas estas razones, se les unen las que McDonough y McDonough (1997: 171-172) esgrimen en relación a las investigaciones sobre enseñanza de las lenguas:

1. *The knowledge needed is controlled by the questions; therefore it affords a good deal of precision and clarity.*
2. *Questionnaires can be used on a small scale, in-house, and on a large scale.*
3. *Self-completion questionnaires allow access to outside contexts so information can be gathered from colleagues in our schools and even other countries.*

Como cualquier método de investigación, el cuestionario también tiene sus puntos débiles. Oppenheim (1992) destaca como ventajas de la variante del cuestionario enviado por correo las siguientes:

1. Bajo porcentaje de respuestas.
2. Inadecuado para la población poco formada.
3. Imposibilidad de rectificar los malentendidos o proporcionar ayuda (Rodríguez López, 1995).
4. Ausencia de control sobre el seguido al responder, o sobre las respuestas incompletas, cuestionarios incompletos o pasados a otros para que lo hagan.
5. Imposibilidad de recoger datos basados en la observación.

De los cinco posibles inconvenientes planteados por el autor, el segundo de ellos no es pertinente en esta investigación al tratarse toda la población de la muestra de profesorado universitario; en el cuarto, las respuestas o los cuestionarios incompletos pueden solventarse con una llamada telefónica al

encuestado, con el fin de que nos proporcione los datos omitidos y, por último, el quinto punto no es vinculante a nuestro estudio ya que no se encuentra entre los instrumentos elegidos por no poder llegar con él a una gran población como es nuestro objetivo.

Tal y como Sierra Bravo (1995:37) indica: “La finalidad del cuestionario es obtener, de manera sistemática y ordenada, información de la población investigada sobre las variables objeto de la investigación” distinguiéndose dentro de ellas cuatro grandes categorías:

1. Hechos referidos al campo personal, del ambiente que les rodeó y a su comportamiento (se trata de datos objetivos).
2. Opiniones (datos subjetivos).
3. Actitudes, motivaciones y emociones.
4. Cognición.

categorías estas que se ven reflejadas en nuestra investigación.

Henderson, Morris et al. (1987) aconsejan utilizar los cuestionarios cuando el investigador necesita buscar respuesta a cuestiones muy diversas, como es nuestro caso, y reconoce que, en muchas ocasiones, será el propio investigador el que tenga que diseñar su propio cuestionario. En nuestro caso, al no existir patrones de medida generalizados susceptibles de ser aplicados a la investigación, se ha tenido que diseñar un cuestionario propio que se adaptara a las necesidades de nuestro estudio, teniendo en cuenta otras investigaciones ya existentes así como publicaciones especializadas.

Para el diseño de nuestra encuesta, hemos utilizado la herramienta en inglés, on-line, *SurveyMonkey*¹¹², que sirve para realizar encuestas virtuales.

Para ello, nosotros mismos realizamos el diseño de la encuesta, eligiendo para cada tipo de pregunta entre las diversas opciones posibles: elección múltiple, escalas de valoración, texto múltiple, menú desplegable, ensayo breve, comentario, imágenes, fecha y hora,..., pudiendo además incluir la opción de requerimiento obligatorio de respuesta, ordenar al azar las respuestas ofrecidas para evitar así la parcialidad en la respuesta y controlar la costumbre de esquivar preguntas.

La encuesta se envió por correo electrónico, aprovechando la petición de colaboración, en el que se insertó un enlace a la encuesta on-line. En una primera tanda, se envió como muestra piloto a un grupo escogido para tal fin de 20 profesores de inglés específico con dilatada experiencia en puestos docentes, ubicados en las universidades Complutense de Madrid, Rey Juan Carlos, Politécnica de Madrid, Politécnica de Valencia y Universidad de Edimburgo. Se les solicitó ayuda y comentarios para la mejora y precisión del cuestionario.

A través de esta herramienta, pudimos rastrear quién respondía al cuestionario, pudiendo enviarles un recordatorio a aquellos que no lo habían hecho en el tiempo que establecimos para tal fin.

A la hora de analizar los resultados, pudimos ir viéndolos en tiempo real, observando los gráficos y las tablas de manera actualizada e incluso obtener respuestas individuales de cada pregunta. Esta aplicación nos facilitó la descarga del resumen de los resultados en múltiples formatos: gráficos, porcentaje de respuestas, total de respuestas a una pregunta concreta, total de respuestas omitidas a una pregunta concreta,... siendo de relevante importancia el hecho de que todos los datos recogidos son absolutamente confidenciales.

¹¹² www.surveymonkey.com

Las ventajas que presenta la herramienta *SurveyMonkey* son numerosas entre ellas se encuentran las siguientes:

- El uso de la herramienta es muy sencillo, ya que, cuenta con diversos enlaces que ayudan a la navegación dentro del mismo. Sólo se requiere conocer un vocabulario en inglés básico.
- El docente cuenta con una aplicación que le permite crear y aplicar cuestionarios y recopilar sus resultados, la cual puede ser utilizada como medio de diagnóstico sobre características específicas que puedan ser de utilidad para el proceso de enseñanza - aprendizaje.
- Se les envía un correo electrónico a los encuestados, con el fin de que asincrónicamente respondan el cuestionario, lo que implica que el entrevistador no tiene que movilizarse para su aplicación.
- Existe un renglón para la lista de los encuestados, lo que facilita el envío de la encuesta a un número amplio al mismo tiempo, el cual puede quedar guardado para futuros envíos.
- Disminuye los costos al entrevistador, ya que la encuesta no está en formato impreso.
- El entrevistador diseña su entrevista personalizándola según sus necesidades.
- El entrevistador tiene control sobre la encuesta, ya que la misma está protegida con una contraseña personal, así que sólo el entrevistador puede acceder a ella; por consiguiente sólo él puede realizar alguna modificación (editar, transformar las

preguntas, ver los resultados, etc).

- Se pueden reordenar las preguntas de manera sencilla (con un simple clic), una vez elaborado el cuestionario, facilitando la reestructuración y diseño de la encuesta.
- No ocupa espacio en el disco duro, lo que hace que esté disponible en cualquier momento y lugar.
- Escogiendo la opción adecuada (crear un enlace para un correo electrónico) la encuesta tiene un carácter anónimo.
- El programa tabula y grafica los resultados, a medida que ésta se responde (tiempo real), lo que contribuye al ahorro de tiempo en esta actividad.
- Resalta los valores más altos en cada ítem, lo que contribuye a la rápida interpretación de los resultados.
- Indica a través del uso del resaltador quien ha respondido la encuesta, lo que facilita ubicar a las personas que faltan por llenarla.

Pero la herramienta también cuenta con desventajas entre las que se encuentran las siguientes:

- La aplicación básica o libre de costo, no contempla que el usuario pueda acceder a todas las posibilidades de la herramienta, tales como: filtrar los datos, exportar los datos a otra herramienta como Excel, no se puede compartir los resultados con otras personas sin darle acceso a nuestra cuenta, no se puede editar el logo de la institución encuestadora, no se pueden hacer saltos lógicos entre las preguntas de manera que el encuestado sólo responda aquellas que para él tienen sentido, de modo que para conseguir todo ello se debe realizar el pago del uso más complejo.

- La suscripción básica tiene como características que el entrevistado puede dejar preguntas sin contestar, lo que puede perjudicar los análisis posteriores.
- Si no se escoge la opción adecuada (crear un link para un correo electrónico) la encuesta no tiene un carácter anónimo. Perdiéndose de esta manera el secreto de la respuesta.

3.4.1. Fases de la Elaboración.

Una vez perfilado el instrumento para la recogida de datos de la investigación, especificaremos las fases seguidas para su construcción y validación.

Como paso inicial para el diseño del cuestionario, teniendo en cuenta que se trata de un listado de preguntas que puede formularse de distintas maneras y que, a cada pregunta se le ha de asignar un valor para facilitar la codificación o recuento de resultados, se realizó una revisión de las fuentes documentales sobre instrumentos de investigación (Fowler 1988, Selinger y Shohamy 1989 , Oppenheim 1992, De Vaus 1996, McDonough y McDonough 1997, Cohen, Manion et al. 2000, Bernardo y Calderero 2000) y sobre cuestionarios específicos empleados en trabajos de investigación que guardaban alguna semejanza con el nuestro como son los de Castaño Garrido (1994), Wong (1996), Rodríguez Rodríguez (2000) o Hayes, Nikolic et al. (2001).

Debido a que el área que queríamos investigar no había sido suficientemente trabajada en lo que a su forma cuantitativa y cualitativa se refiere, no encontramos ningún modelo de cuestionario que pudiera medir los aspectos relacionados con nuestro objeto de estudio, por lo que ha sido necesario su diseño para tal fin. Tras su elaboración, consideramos conveniente probar la eficacia y corrección del cuestionario revisando si las preguntas se entendían, si respondían al

tipo de pregunta elegida (abierta, cerrada), si estaban bien codificadas, si seguían una secuencia lógica, o si las instrucciones del cuestionario eran correctas.

Para ello se realizó un pilotaje del cuestionario que habíamos diseñado siguiendo las indicaciones de Oppenheim (1992:47): *“Every aspect of a survey has to be tried out beforehand to make sure that it works as intended”*.

Con el fin de precisar su estructura y validar su contenido, el cuestionario se sometió a la validación de 20 profesores expertos pertenecientes a un grupo escogido para tal fin de de inglés específico con dilatada experiencia en puestos docentes, ubicados en las universidades Complutense de Madrid, Rey Juan Carlos, Politécnica de Madrid, Politécnica de Valencia, y Universidad de Edimburgo, que aconsejaron sobre lo que se debía añadir, quitar, cambiar, reordenar o reformar en el diseño inicial del cuestionario.

El cuestionario inicial se construyó en fases sucesivas hasta llegar al modelo final que mejor se ajustaba al objeto de nuestra investigación. Dentro de las diferentes fases transitadas son destacables las siguientes:

- 1ª Fase: Identificación previa y amplia de las variables más significativas y primer intento de operativización de las mismas por medio de los indicadores.
- 2ª Fase: Entrevistas personales guiadas a varios profesores de lengua inglesa, en España y en Edimburgo, basadas en las variables y en los indicadores elegidos.
- 3ª Fase: Elaboración de la prueba piloto del instrumento de medición.
- 4ª Fase: Aplicación del instrumento de medición a algunos de los profesores anteriormente mencionados, tanto españoles como escoceses.
- 5ª Fase: Análisis de la prueba piloto y ajuste del instrumento de medición. (Ver anexo...)
- 6ª Fase: Versión definitiva de la prueba de medición (ver anexo...)

Con objeto de cubrir el área de investigación estipulada, y tomando en consideración el resultado de las fases anteriores, creamos el cuestionario definitivo que se compone de cinco bloques diferenciados:

- A. Datos Generales.
- B. Materiales Didácticos.
- C. Análisis, Adaptación y Elaboración de los Materiales.
- D. Metodología empleada en el Aula.
- C. Necesidades Formativas.

Esta división en bloques nos ha permitido intercalar preguntas sobre hechos, opiniones y actitudes, en consonancia con lo que proponen Cohen, Manion et al. (2000). Por otro lado y obedeciendo a cuestiones de organización del cuestionario, no hemos seguido el criterio de Oppenheim (1992:109) en lo concerniente a las preguntas de índole personal cuando declara: “Unless there are very good reasons to do otherwise, personal data questions should always come near the end of the questionnaire”.

Los bloques de preguntas se enumeraron de forma independiente para así obtener visualmente la sensación de que no se trataba de cuestionario largo en exceso y asegurándonos mediante una llamada al final del cuestionario, de que los encuestados comprobasen que no habían olvidado responder a ninguna pregunta y agradeciéndoles su valiosa colaboración, siguiendo así las orientaciones de Cohen, Manion et al. (2000).

Respecto a la extensión de los cuestionarios, algunos autores como McDonough y McDonough (1997) consideran que *“the more work respondents have*

to do the less likely, given a free choice, they are to return it" por lo que se les dió a los encuestados una fecha de entrega. Por otro lado se tuvo en cuenta que, la extensión del cuestionario no fuera excesivamente larga como dice Fowler (1988): *"One outcome of a good questionnaire is to find out how long it takes to complete a questionnaire"*, pero que a la vez incluyera todas aquellas preguntas que necesitábamos para nuestro estudio.

La extensión del cuestionario definitivo nos pareció proporcionada al propósito que queríamos alcanzar y tuvimos en cuenta que los encuestados eran personas acostumbradas a realizar trabajos intelectuales y que podrían rellenarlo sin que les supusiera un excesivo esfuerzo intelectual o temporal.

Para que les resultara más atractivo, ameno y fácil de contestar se prestó especial atención a la estructura general, al tipo de preguntas, a los enunciados y al aspecto formal. En cuanto a su apariencia se prestó especial cuidado para obtener un formato visualmente amable con el fin de facilitar al encuestado la labor así como la comprensión estructural y de contenido, teniendo en cuenta que, como indica Bernardo y Calderero (2009), este elemento es de vital importancia y debe evitarse que el cuestionario esté demasiado comprimido. Para ello se elaboró un cuestionario electrónico con el editor de cuestionarios on-line *SurveyMonkey* que nos permitió seleccionar entre más de una docena de tipos de pregunta (elección múltiple, escalas de estimación, menús desplegables,...), solicitar una respuesta obligatoria para cada pregunta, controlar el flujo de preguntas sin respuesta.

El método de recogida de datos se basó en lo siguiente: se envió una invitación para participar en el cuestionario por e-mail, a todos aquellos profesores elegidos de antemano. A través de este gestor, pudimos rastrear quién había respondido al cuestionario y quién no, para así poder enviarles un nuevo recordatorio.

3.4.1.1. Codificación de las preguntas

Como ya hemos mencionado, a través de la aplicación *SurveyMonkey* y del paquete estadístico *SPSS 17*, se realizó el recuento de los datos obtenidos en el muestreo y que servirán para analizar los resultados de la encuesta. Con el gestor de cuestionarios que utilizamos, pudimos acceder a los resultados en tiempo real según se estaban recogiendo, a la vez que observábamos los diferentes gráficos y las respuestas individuales, permitiéndonos a través de filtros y de tabulaciones cruzadas, desplegar sólo aquellas respuestas que nos interesaban.

Este mismo programa también nos permitió descargarnos un resumen de los resultados en múltiples formatos.

3.4.1.2. Análisis de datos

Entendemos que una investigación resulta muy conveniente obtener información tanto cuantitativa como cualitativa. Estos no son tipos de evidencia que se contrapongan, sino que por el contrario, se enriquecen. Igualmente opinamos que un estudio tendrá mayor calidad de información y posibilidad de análisis en la medida en que cuente con el mayor número posible de datos cuantitativos y evidencia cualitativa, ya que el poder de medición y la calidad del análisis serán mucho mayores que si solamente hubiéramos realizado una encuesta o varias sesiones grupales.

De entre los diversos métodos y técnicas para recabar información de acuerdo a los enfoques cualitativos y cuantitativos de investigación, nos hemos decantado por el cuestionario, en el que hemos incluido alguna pregunta abierta.

Para llevar a cabo el análisis cuantitativo de los datos, previamente los hemos codificado y preparado en una base de datos para, posteriormente y a través

del paquete estadístico SPSS 17, calcular y graficar las estadísticas descriptivas de los indicadores o categorías de cada variable, y después, hemos ejecutado los análisis estadísticos para testar las hipótesis planteadas.

Posteriormente hemos tabulado las variables según las medidas de tendencia central y de variabilidad que se indican a continuación:

1. Distribución de frecuencias o tabla de frecuencias (frecuencias absolutas, relativas y acumuladas para cada categoría de las variables), sin importar el nivel de medición de la variable.
2. Media, mediana, moda, desviación típica, valor mínimo, valor máximo, rango y error estándar de la variable. Recordemos que para variables nominales solamente se calcula la moda. Imaginen lo absurdo que sería calcular un promedio de la variable sexo (entre masculino y femenino). Para variables ordinales la moda, la mediana y los valores mínimo y máximo son los que tienen sentido, pero tampoco se puede sacar un promedio porque no se trabaja con puntuaciones sino con categorías jerarquizadas, y para variables de nivel de intervalo o de razón, se pueden calcular todas las estadísticas.
3. Gráficas para visualizar las distribuciones de frecuencias (eligiendo la que proporcione mayor información visual).

Una vez que se ha calculado la estadística descriptiva, si la investigación pretende testar las hipótesis se procede a efectuar las pruebas estadísticas que tengan lugar.

El proceso finaliza con la redacción de un informe que tienen por objeto difundir los datos obtenidos a través de la técnica del cuestionario. En el informe se harán constar los objetivos de que se ha partido, el desarrollo del proceso y las conclusiones obtenidas. Asimismo se adjuntarán como anexos los cuestionarios y las plantillas de codificación.

3.4.2. Tipología de las preguntas y redacción de las mismas.

Para la redacción de las preguntas del cuestionario se tuvieron en cuenta los consejos de autores como Payne (1979), Suman y Presser (1981), Fowler (1988), Oppenheim (1992), De Vaus (1996), McDonough y McDonough (1997), Cohen, Manion et al. (2000) procurando que la lectura del mismo fuera clara y fiable. Para ello, una de las medidas que se adoptaron fue la de añadir notas aclaratorias en aquellas páginas o secciones en las que aparecían términos que resultaban claves.

En cuanto a la formulación de preguntas y respuestas y en cuanto a la elección del número de alternativas que se deben proponer para asegurar la fiabilidad de las respuestas encontramos diversidad de opiniones al respecto. Algunos autores consideran que el número es indiferente, otros consideran que cinco es el adecuado y otros sostienen que se debe presentar un número par de respuestas posibles para evitar la tendencia de los encuestados a situarse en el punto medio de la escala (Morales 2000). En nuestro caso y siempre que ha resultado posible, hemos utilizado como instrumento de medición la escala tipo Likert, una de las más utilizadas en la medición de actitudes.

Inspirándose probablemente en la teoría factorial de aptitudes de Spearman, Likert confeccionó un método sencillo por la simplicidad de su confección y aplicación. Esta técnica ofrece ventajas como una más amplia posibilidad de respuestas sin que esto repercuta en la alta correlación que mantiene con otros métodos para medir actitudes.

Bajo la perspectiva de considerar las actitudes como un continuum que va de lo favorable a lo desfavorable, esta técnica, además de situar a cada individuo en un punto determinado, lo que es rasgo común a otras escalas, tiene en cuenta la

amplitud y la consistencia de las respuestas actitudinales. La escala utiliza enunciados o proposiciones, es decir afirmaciones, sobre las que se tiene que manifestar el individuo.

Para construir una escala de actitudes de calificaciones sumadas, en primer lugar debemos definir el objeto de la variable actitud que pretendemos medir. En segundo lugar consultaremos la información pertinente para construir los ítems. Con estos dos pasos podemos ya tener una escala previa que hemos de someter a una valoración piloto en una muestra representativa de la población. Con esta valoración podremos efectuar un análisis de los ítems que nos permitirán decidir si son discriminativos, o no, si debemos modificarlos, y en definitiva cómo se va a configurar la escala. Finalmente, una vez que hayamos pasado la escala en la muestra que nos interesa estudiar, obtendríamos la puntuación sumada de cada individuo y estudiaríamos la validez y la fiabilidad de la escala que hemos diseñado. Resumiendo, las etapas son:

- Definición, del objeto actitudinal
- Recolección de enunciados
- Determinación de las categorías de los ítems
- Administración de la escala a una muestra
- Análisis de los ítems.

En cuanto a la formulación de enunciados, aunque no es estrictamente necesario, hemos considerado conveniente que la mitad de los ítems fueran favorables y la otra mitad desfavorables.

Cada enunciado se presenta seguido de una escala de estimación (*rating scale*) que consiste en una graduación que va desde "totalmente de acuerdo" hasta "totalmente en desacuerdo", incluyendo grados intermedios, con respecto a la afirmación.

Conviene señalar que mientras que en la escala de Thurstone se pedía a los sujetos que manifestaran simplemente aquellos ítems con los que se encontraban

de acuerdo, ignorando los demás, en la escala de Likert que hemos utilizado, los sujetos tienen que expresar su opinión sobre todos los ítems y además de forma gradual.

Las formas de presentar la graduación han sido variadas pero siempre siguiendo el mismo principio de la escala tipo Likert: un valor numérico con una progresión aritmética asignado a cada intervalo gradual, una escala de evaluación en la que se indica el significado de sus intervalos, números indicándole su significado y la forma en que debe responder, todo ello según hemos considerado conveniente dada la naturaleza de la pregunta, y no afectando esta variación a sus resultados.

3.5. Variables del cuestionario: justificación teórica.

Para verificar las hipótesis planteadas se han tratado de identificar los elementos que se relacionan con el hecho educativo desde la perspectiva del profesor, identificando dos tipos de variables: las independientes y las dependientes, estableciendo alrededor de estas dos categorías las diversas preguntas del cuestionario (véase anexo IV.); exponiéndose a continuación todas y cada una de ellas clasificadas por los tipos de variables mencionados.

Entendemos por variable la característica de la población en estudio, particularmente de la característica que se desea observar. D'Áry, Jacobs y Razavieh, (1982) definen el término variable como las características o atributos que admiten diferentes valores.

En nuestro estudio estadístico buscamos investigar acerca de varias características de la población observada. Para un correcto manejo de la

información, estas características serán tomadas en cuenta de acuerdo a su tipo para poder hablar de la aplicación de algunas de las operaciones que más adelante se llevarán a cabo.

Además, hemos clasificado las variables según la influencia que asignaremos a unas variables sobre otras y por esta razón, las hemos clasificado en variables independientes y variables dependientes.

3.6. Variables independientes.

Este tipo de variables están escogidas para establecer agrupaciones en el estudio, clasificando intrínsecamente a los casos del mismo, es decir, aquella característica o propiedad que se supone ser la causa del fenómeno estudiado. En investigación experimental se llama así, a la variable que el investigador manipula.

Se recogen en este grupo las variables referidas a aspectos personales del entrevistado como son la edad, el sexo, la formación inicial, o los años de experiencia docente, que parecen fundamentales para describir la muestra con la que se trabaja, útiles para la interpretación de los análisis estadísticos posteriores, con independencia del valor que en sí mismas tienen esas variables.

3.6.1. Titulación del Profesorado (A.1)¹¹³

Se ha querido conocer qué titulación o titulaciones poseen los profesores que enseñan asignaturas relacionadas con el inglés con fines específicos para determinar si todos ellos son, al menos Licenciados en Filología Inglesa o en alguna otra especialidad.

¹¹³ En cada variable descrita se indica el número con el que se identifica en el cuestionario.

3.6.2. Facultad o Escuela en la que imparte docencia (A.2)

La razón de la inclusión de esta pregunta en el cuestionario está relacionada con el interés por conocer en qué centro los encuestados imparten docencia en la actualidad para determinar si lo hacen en Escuelas o en Facultades. También hemos querido saber si los profesores ejercen su actividad docente en más de un centro y/o especialidad.

3.6.3. Especialidad en la imparte docencia (A.3)

Al estar nuestra investigación enfocada a dos grandes bloques, Ingeniería y Arquitectura, con esta variable ha sido nuestro deseo poder detallar cuántos de los profesores encuestados imparten docencia en cada una de estas Licenciaturas o Grados, en general, y dentro de ellas en qué especialidad en particular.

3.6.4. Edad (A.4)

Con esta variable se busca fijar en qué tramo vital se sitúa el grupo mayoritario del conjunto del profesorado analizado, teniendo en cuenta que el intervalo de edad que va de los 31 a los 40 se considera de estabilización y compromiso, y el segmento de los 41 a los 50 años se considera como de madurez profesional (Sikes, 1985) y una tercera franja, a partir de los 50, catalogada por Huberman (1995) de serenidad y de distanciamiento.

Según Sikes, en la primera franja, a la que llama de estabilidad y compromiso, los profesores muestran un interés por la mejora de lo que enseñan y

se preocupa por mejorar las técnicas y métodos empleados. En la segunda franja de años, el profesorado tiende a mostrar una alta moral, siendo este el momento en el que la capacidad intelectual se encuentra en toda su madurez y la experiencia acumulada es máxima. Quizá hubiera que matizar que en este tipo de actividades la experiencia aún puede aumentar sin que la plena capacidad intelectual sufra merma alguna, si tenemos en cuenta el aumento de la esperanza de vida en los países desarrollados, así como la brillante lucidez que acompaña a conocidos intelectuales que superan en mucho la franja referencial de los cincuenta años.

3.6.5. Sexo (A.5)

En lo que al sexo de los encuestados se refiere, queremos establecer, en primer lugar, si existe igual interés en manifestar la opinión y colaborar en la investigación en relación al sexo, y si este influye en la actitud de los entrevistados respecto al objeto de la investigación. En segundo lugar, se pretende verificar si se confirma, en el ámbito del estudio, la feminización de la estructura de la educación en España, siguiendo con el proceso de superación de un problema discriminatorio presente en otros ámbitos de la organización social española, teniendo en cuenta que el sector de la enseñanza ha sido, tradicionalmente, de más presencia femenina.

Algunos trabajos de investigación relacionados con los medios de enseñanza, como el de Castaño Garrido (1994) o como el de Rodríguez Rodríguez (2000) ya indican esta tendencia superadora. La presencia mayoritaria de mujeres también se confirma en los datos estadísticos de los diversos departamentos en los

que se encuentra adscrito el profesorado de lengua inglesa que imparte docencia, por ejemplo en Filología Inglesa¹¹⁴.

3.6.6. Cursos en los que imparte IFE (A.6)

Tal y como concebimos la pregunta acerca de la especialidad en la que el profesorado impartía docencia, con esta variable pretendemos averiguar en qué cursos está ubicada la enseñanza de lengua inglesa dentro de esa especialidad, con la finalidad de comprobar en cuantos cursos, a lo largo de esa especialidad, se imparte lengua inglesa, y por otro lado tener una noción de la carga docente del profesorado.

3.6.7. Experiencia docente (A.7)

Al igual que la edad puede ser factor importante para determinar la actitud de los profesores con respecto a la elaboración de los MMDD, los años de experiencia, ligados a la propia circunstancia vital, pueden influir de forma importante en la acción docente de los entrevistados, sobre todo porque buena parte de ellos se encuentra o se ha encontrado con principios, normas y contenidos nuevos, muchas veces contradictorios con lo aprendido y practicado.

Como consecuencia de la influencia que, según Wright (1987), tiene la formación inicial, los profesores tienden a enseñar de acuerdo con los primeros

¹¹⁴ Según datos de Instituto Nacional de Estadística (INE) referidos al curso 2001-02, de los 1.547 docentes adscritos a los departamentos de Filología Inglesa, 929 (60%) eran mujeres.
<http://www.ine.es/inebase/cgi/axi>

años de su propio aprendizaje, reproduciendo sus elementos característicos, y si además se añade, como es el caso, que esa experiencia docente instintivamente recordada se ha practicado como válida, es objetivamente sostenible a priori que todo ello actúe como un freno, consciente o inconsciente, a la puesta en marcha de conceptos pedagógicos nuevos, retardando una praxis educativa más actualizada, coherente y reflexiva.

3.6.8. Experiencia docente en otras áreas (A.8)

Se pretende saber si hubo un recorrido docente previo por otros niveles de la enseñanza a la actual actividad de los encuestados. La experiencia de haber enseñado en niveles iguales o próximos a los de su campo actual de docencia entendemos que enriquece la visión del profesorado hacia la práctica docente.

Por lo demás, es un procedimiento que respaldan los postulados educativos que ven la necesidad de integrar teoría y práctica en beneficio recíproco de ambas categorías.

3.6.9. Categoría profesional del docente (A.9)

Hemos querido conocer a través de esta variable qué categoría profesional ocupan cada uno de los encuestados en sus centros de trabajo, para además tener constancia de cuántos de ellos tienen dedicación a tiempo completo y dedicación a tiempo parcial, o, en el caso de los profesores asociados, cuantos compatibilizan su trabajo dentro de la universidad con otro puesto fuera de este ámbito, tal y como requiere la legislación actual a este respecto.

3.6.10. Centro en el que cursó estudios para impartir Inglés General. (A.10)

Lo que se quiere observar a través de esta variable es la formación académica de los encuestados, y dentro de ello, establecer si se han formado en España o en otros países, básicamente de habla inglesa, teniendo en cuenta el tipo de actividad docente que desarrollan. Según un estudio sobre la enseñanza y el aprendizaje de la lengua inglesa (INCE, 1999), el rendimiento medio de los alumnos cuyos profesores han cursado estudios en un país de habla inglesa como parte de su formación inicial es significativamente superior a la de los alumnos cuyos profesores no han disfrutado de esta formación. Por su parte el INECSE (2004), dentro de un plan de evaluación de las lenguas en la Educación Secundaria Obligatoria, ha realizado un estudio en el que se indica que el 67% de los profesores consultados cree que la formación del profesorado influye bastante o mucho en su práctica docente.

3.6.11. Centro en el que se formó para impartir IFE (A.11)

Dada la evolución de los procesos formativos se quiere comprobar, por un lado, si han recibido formación reglada, dada la práctica inexistencia de centros que impartan este tipo de formación (IFE), y por otro lado, conocer si existe diferencia entre las respuestas que se obtengan de los profesores nuevos y las que efectúen los profesores con más experiencia. Se entiende que los primeros pueden tener una formación más específicamente dirigida al propósito docente que desempeñan en la actualidad. Por su parte, los más antiguos, en conexión con lo que Vincents (1980) señalaba en su estudio hace ya algunas décadas, pueden reflejar en sus respuestas la carencia de esta formación. Lo dicho por Vincents enlaza con la

hipótesis de este trabajo sobre la existencia de discrepancia entre teoría y práctica docente, puesto que ésta, en parte, se fundamentaría en la propia carencia de formación inicial específica de un colectivo profesional por distintas circunstancias personales y, especialmente, por determinadas causas estructurales del sistema educativo.

3.6.12. Realización de estudios complementarios (A.12)

Con la inclusión de esta variable se podrá determinar el tipo y duración de estudios realizados para la actualización y formación continua del profesorado, esperando que, al ser una pregunta abierta, se puedan obtener otros datos adicionales. Recabar esta información sobre la formación de los encuestados parece relevante puesto que la actividad de los profesores relacionada con la formación continua, teóricamente muy aconsejada y profesionalmente muy reivindicada, no sólo refleja el grado de actualización de los conocimientos, sino también la actitud de autoevaluación de los profesores con respecto a la actividad educativa que realizan.

En el estudio ya mencionado sobre aprendizaje del inglés en primaria (INCE, 1999) se indica que el rendimiento de los alumnos cuyos profesores han realizado actividades de formación continua durante los últimos cinco años ha sido significativamente superior al de los alumnos cuyos profesores no las habían realizado.

3.6.13. Asignaturas que imparte en el curso 2009/10, carácter de la asignatura, número de créditos y curso (A.13)

Es una variable que trata de investigar el tipo de asignaturas que enseñan y el número de créditos asignado.

A ello hay que unir el interés por conocer la carga lectiva de los profesores para poder comprobar si ésta afecta a su labor.

3.6.14. Investigación afín a su campo de docencia en la actualidad (A.14)

Con esta variable hemos querido conocer qué volumen del profesorado que imparte docencia en el campo del IFE realiza investigación en esta área con el fin de mejorar, tanto sus conocimientos como su docencia, y de compartir con el mundo académico implicado en este tipo de enseñanza.

3.6.15. Investigación realizada, dentro del EEES, y en relación al IFE, en diseño curricular, análisis de necesidades, evaluación, análisis, adaptación y creación de materiales, y didáctica. (A.15)

Esta variable amplía el campo de información obtenida con las respuestas de la variable anterior. La finalidad es conocer si este tipo de profesorado ha realizado

algún tipo de investigación en los pilares básicos en los que se asienta nuestro cuestionario y nuestra investigación, sobre todo dentro del marco del EEES.

3.7. Variables dependientes.

Son las variables de respuesta que se observan en el estudio y que podrían estar influenciadas por los valores de las variables independientes. Modifican al resto de las variables independientes y, de no tenerse en cuenta adecuadamente, pueden alterar los resultados por medio de un sesgo. Hayman (1974: 69) la define “como propiedad o característica que se trata de cambiar mediante la manipulación de la variable independiente”.

La variable dependiente es, por tanto, el factor que es observado y medido para determinar el efecto de la variable independiente.

Las preguntas siguientes, que están relacionadas con el objeto del estudio, identificadas como variables dependientes, se refieren a las Necesidades formativas, Materiales didácticos, Metodología empleada en el aula, y al Análisis, Adaptación y Elaboración de materiales.

3.7.1. Necesidades formativas.

Siguiendo el modelo adaptado de Eléxpuru et al (2006) sobre el Plan de Formación del Profesorado¹¹⁵ para la incorporación del modelo formativo de la Universidad de Deusto, modelo que integra las orientaciones y consecuencias previstas en el proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior, hemos querido analizar en detalle aspectos sobre la planificación, aplicación y

¹¹⁵ Cuadernos Monográficos del ICE, nº 13 (51-53), Bilbao, Universidad de Deusto.

evaluación de algunas áreas relacionadas con la docencia de los profesores encuestados con el fin de plantear reflexiones sobre estas prácticas y sus implicaciones presentes y futuras en la docencia universitaria.

Somos de la opinión de que la formación tiene que estar referida a los contextos prácticos y ayudar a mejorarlos. La idea primordial de estas variables es por un lado, obtener información sobre las necesidades formativas del profesorado y, por otro lado, hacer reflexionar a los encuestados sobre el logro de los siguientes objetivos:

- Tomar conciencia de la necesidad de innovación pedagógica en el sistema universitario.
- Reflexionar sobre las necesidades formativas para, si fuera necesario, plantearse un nuevo modelo de planificación, aplicación y evaluación.
- Experimentar el modelo de formación en su propio proceso formativo.
- Adquirir las competencias necesarias para poder aplicar en las aulas los principios del modelo.
- Aplicar los principios a la práctica docente.
- Reflexionar personalmente y en equipo sobre la propia acción docente para la mejora.
- Desarrollar una cultura docente a través de los valores compartidos y el trabajo colaborativo.

En este segundo bloque, se ha incluido un espacio para realizar comentarios abiertos que nos puedan proporcionar una información más libre sobre los contenidos propuestos.

3.7.1.1. Planificación (B.1)

Esta variable relacionada con la planificación de la docencia de los encuestados, incluye 14 ítems que los encuestados deberían tener en consideración a la hora de planificar su actividad docente, tales como la actualización de los contenidos de la asignatura, las estrategias didácticas que utiliza, el análisis del perfil y de las necesidades del alumnado, o la naturaleza de las sesiones de clase.

Las titulaciones tienen que diseñar proyectos formativos que ofrezcan la capacitación necesaria para que los estudiantes adquieran las competencias que componen un perfil previamente definido. Este perfil debe contemplar las orientaciones del Plan de Convergencia Europea, los principios del Proyecto Universitario de cada universidad y el Marco Pedagógico de las mismas, y respetar la legislación vigente que regula la formación universitaria. El profesorado debe programar su contribución a este proyecto formativo teniendo en cuenta los condicionantes del mismo.

3.7.1.2. Aplicación (B.2)

Una vez analizado el apartado sobre la planificación del profesorado encuestado, queremos tener constancia de cómo se aplica en las aulas durante el curso lectivo. Para ello hemos desarrollado una variable que contiene 11 ítems enfocados al desarrollo del programa, a las estrategias para lograr los objetivos, al aprendizaje activo y colaborativo del alumnado, o a la relación de los contenidos con la realidad práctica del futuro egresado, entre otros.

3.7.1.3. Evaluación (B.3)

Entendemos la evaluación, como proceso que ayuda a la mejora continua del proceso formativo, que se debe realizar en tres momentos: al principio, para detectar necesidades formativas; durante el proceso; y al final del mismo (Eléxpuru y col., 2006). Creemos que tanto la cumplimentación del cuestionario como la información derivada suponen un proceso de reflexión de cada profesor y del conjunto de profesores de cada titulación. En este apartado hemos incluido un conjunto de 13 ítems que se relacionan con el proceso de enseñanza-aprendizaje, con la auto-evaluación del profesorado, los objetivos, la metodología, o la orientación al alumnado.

3.7.2. Materiales didácticos.

3.7.2.1. Frecuencia con la que utiliza diferentes soportes tradicionales y tecnológicos (C.1)

Con esta pregunta hemos querido averiguar, de manera indirecta, la inclinación del profesorado encuesta al uso de las nuevas tecnologías y su relación con la aplicación didáctica.

3.7.2.2. En que basa la elección de los materiales (C.2)

Esta variable pretende identificar en que se basa el profesorado encuestado para la elección de los materiales publicados, pero también, indirectamente, de los que no lo son. Una respuesta de ratio afirmativo alto respecto a los materiales publicados dejaría poco espacio a los de creación propia o a los realia, con las

correspondientes consecuencias que ello conlleva en la concepción y la práctica educativa.

3.7.2.3. Fuentes principales de las que obtiene los materiales didácticos (C.3)

La pregunta pretende conocer la fuente o fuentes de las cuales los profesores encuestados obtienen los materiales para ser utilizados en su práctica docente, y así, verificar la presencia real que tiene en la misma los materiales publicados de concepción clásica y otros relacionados con las nuevas tecnologías. Aquí también, como en la anterior variable, se busca una referencia indirecta de la práctica y la concepción educativa de los profesores encuestados.

3.7.2.4. Importancia que confiere a las diferentes destrezas lingüísticas (C.4)

Basándonos en la importancia del uso comunicativo de la lengua hemos querido conocer el porcentaje de importancia que los encuestados confieren a las diferentes destrezas lingüísticas, lo que, indirectamente, nos dará una idea de si éstas están bien equilibradas en cuanto a su uso en el aula.

3.7.2.5. Lengua que utiliza para impartir sus clases (C.5)

Con esta pregunta se pretende conocer si el profesorado muestra de esta investigación utiliza principalmente la lengua inglesa como instrumento vehicular para impartir sus clases, proporcionando de esta manera, la máxima exposición posible del alumnado a la lengua meta.

3.7.2.6. Recursos tradicionales y tecnológicos con que cuenta en el centro de trabajo (C.6)

Con esta variable se intenta cuantificar los recursos existentes en los centros educativos y el uso que se hace de ellos. Lo primero sirve para saber el grado de equipación material de los centros y lo segundo proporciona indicios de la práctica docente en relación con los materiales didácticos, según se usen unos medios materiales u otros. La pregunta contiene un listado amplio de los medios que suelen usarse en los centros docentes, habiendo sido obtenido sobre la base de los que aparecen referidos en la bibliografía consultada y los físicamente verificados en diversos centros educativos, entre otros el Instituto de Lingüística Aplicada de la Universidad de Edimburgo y la Facultad de Educación de esta misma Universidad.

3.7.2.7. Frecuencia de uso de los materiales (C.7)

La pregunta pretende conocer el tipo de materiales utilizados por los encuestados en su práctica docente, para verificar la presencia real que tiene en la misma los materiales publicados de concepción clásica y otros relacionados con las nuevas tecnologías. Se deja la opción a que se pueda excluir alguno de los materiales propuestos en la categoría nunca y a que se indiquen otros diferentes en la categoría otros. ¿Cuáles? Aquí también, como en la anterior variable, se busca una referencia indirecta de la práctica y la concepción educativa de los profesores encuestados.

3.7.2.8. Medida en la que los materiales didácticos cubren las necesidades de los alumnos. (C.8)

Con esta pregunta hemos querido saber si el profesorado encuestado cree que el material que utiliza en sus clases cubre las necesidades de sus alumnos, e indirectamente saber si conocen las necesidades de sus alumnos y los materiales que necesitan.

3.7.3. Metodología empleada en el aula.

3.7.3.1. Método de enseñanza-aprendizaje que utiliza en las clases (D.1)

A través de esta pregunta queremos averiguar si el profesorado encuestado fomenta el aprendizaje activo del alumnado y su desarrollo profesional a partir de la elección determinada de un método.

3.7.3.2. Tipología de la modalidad organizativa del aula (D.2)

Al pensar en la metodología hay que tener en cuenta la estructura con la que se cuenta y las características organizativas, hecho este que hemos querido averiguar con esta pregunta.

3.7.3.3. Frecuencia de uso de los materiales didácticos (D.3)

Esta pregunta aparece íntimamente ligada a las dos anteriores. Con ella queremos averiguar si la selección de materiales que se pone a disposición del alumnado es suficiente y adecuada en lo que a su uso se refiere para fomentar ese

aprendizaje activo del que hablábamos, y sobre todo, para enfrentar al alumnado a situaciones lo más reales posible.

3.7.4. Análisis, Adaptación y Elaboración de materiales.

Hemos considerado necesario comenzar este último bloque de preguntas del cuestionario con una aclaración terminológica de los conceptos análisis, adaptación y elaboración, con el fin de evitar cualquier confusión entre los profesores encuestados.

3.7.4.1. Medida en la que el profesorado considera que el análisis, adaptación y elaboración de los materiales complementa o mejora la docencia (E.1)

Después de haber tratado en extensión lo concerniente al análisis, adaptación y elaboración de los materiales didácticos en el Capítulo II de la presente investigación, queremos conocer cuál es la opinión y actuación del profesorado encuestado a tal respecto en lo concerniente a su práctica docente. Al igual que en otras ocasiones hemos considerado la necesidad de ofrecer un pequeño espacio abierto a comentarios que puedan aportarnos otros datos de interés o que ofrezcan opciones no contempladas en las respuestas posibles ofertadas para este bloque.

3.7.4.2. Realización del proceso de auto-evaluación (E.2)

Con idea de apoyar y complementar la pregunta precedente en la que el profesorado encuestado debe realizar una reflexión sobre los materiales y el

aprendizaje del alumnado, hemos querido tener constancia de si ese trabajo queda apoyado y reafirmado tras la realización de la auto-evaluación del profesorado. En el espacio abierto a comentarios podremos averiguar alguna de las causas o motivos de la decisión tomada por los encuestados.

3.7.4.3. Realización del proceso de evaluación de la enseñanza (E.3)

La evaluación del proceso de enseñanza permite la adecuación de la intervención pedagógica a las características individuales, tanto del profesorado como del alumnado. Además de ser un instrumento valioso para la corrección de errores en posteriores planificaciones de la docencia. Queremos conseguir a través de las respuestas a esta cuestión si el profesorado encuestado es realmente de su importancia y si, por tanto, lo lleva a cabo. El espacio abierto a otras respuestas nos proporcionará mayor información a este respecto.

3.7.4.4. Realización de la evaluación del proceso de aprendizaje (E.4)

Consideramos la evaluación del aprendizaje como una valoración de procesos y resultados con múltiples funciones, destacándose la mejora de los procesos instructivos y la verificación de los resultados deseados, no sólo a partir de la elección metodológica sino también de la adecuada selección de los materiales. Pretendemos por tanto conocer la actuación del profesorado a este respecto con la posibilidad, además, de un espacio abierto para otras respuestas.

3.7.4.5. Asistencia a encuentros relacionados con su campo de trabajo (E.5)

Con esta pregunta pretendemos conocer la inquietud del profesorado por la puesta al día de sus conocimientos en el área de IFE y tener constancia de si dichos encuentros tienen un carácter nacional o internacional. Asimismo hemos considerado la necesidad de ofrecer un espacio para respuestas abiertas que puedan ofrecernos algunos datos más de interés.

3.7.4.6. Recursos con los que cuenta en su centro de trabajo y frecuencia de uso (E.6)

Por último, con esta variable se intenta cuantificar los recursos existentes en los centros educativos y el uso que se hace de ellos. Lo primero sirve para saber el grado de equipación material de los centros y lo segundo proporciona indicios de la práctica docente en relación con los materiales didácticos, según se usen unos medios materiales u otros. La pregunta contiene un listado amplio de los medios que suelen usarse en los centros docentes, habiendo sido obtenido sobre la base de los que aparecen referidos en la bibliografía consultada y los físicamente verificados en diversos centros educativos.

CAPITULO IV: Análisis y Evaluación de los resultados

“Investigar significa pagar la entrada
por adelantado y entrar sin saber lo
que se va a ver”

Oppenheimer
(traducción propia)

Introducción al capítulo.

En este capítulo se presentan los resultados obtenidos del análisis de los datos recogidos por medio de un cuestionario, los cuales se han sometido a un tratamiento estadístico en el programa SPSS (*Statistical Package for Social Science*) versión 17, habiéndose realizado los siguientes análisis estadísticos:

- A. **Análisis descriptivos básicos:** Con el fin de describir las características generales de la muestra, se han realizado distribuciones de frecuencias para cada una de las variables, cruzándolas, cuando se ha estimado oportuno, con alguna otra, por medio de tablas de contingencia con el fin de buscar si hay relación entre las variables en estudio.
- B. **Análisis estadísticos de tendencia central y variabilidad:** En algunas variables se ha considerado conveniente incluir estadísticos descriptivos tanto de tendencia central, con el fin de comprobar el valor promedio de la variable (media y moda), como de variabilidad, para conocer la dispersión de los datos y dar una idea de la homogeneidad o heterogeneidad del grupo.
- C. **Análisis estadísticos de contraste:** Con el fin de comprobar alguna de las hipótesis formuladas en el capítulo anterior, se han aplicado pruebas de contraste de hipótesis no paramétricas, concretamente, las pruebas de Chi-cuadrado, la T de Wilcoxon, y la W de Kendall. La primera ha sido utilizada en el caso en que se ha trabajado con una sola variable; la T de Wilcoxon para el caso de dos muestras relacionadas; y la W de Kendall para el caso de más de dos variables dependientes.

Para todos los análisis que se presentan a continuación, realizados con el paquete estadístico SPSS 17, se ha utilizado un α^{116} de 0,05.

Las pruebas elegidas para realizar el contraste de hipótesis de acuerdo con el tipo de datos utilizados son las de tipo no paramétricas. Éstas son las más empleadas

¹¹⁶ α es el nivel de significación, y se define como el margen de probabilidad que el investigador deja de margen al hacer la inferencia. α suele ser escogida de forma arbitraria por el investigador, siendo normalmente 0,05 ó 0,01. Trabajar con estos α implica que la investigación tiene un margen de confianza del 95 y 99% respectivamente.

en el ámbito de las Ciencias Sociales donde en la mayoría de los casos no se pueden encontrar medidas de nivel de intervalo o razón o no se puede asumir que los datos se ajustan a una distribución normal, características éstas necesarias para aplicar pruebas de tipo paramétrico.

Las pruebas no paramétricas, si bien es cierto que resultan menos robustas y potentes que las paramétricas, poseen ventajas respecto de éstas (Siegel, 1988), destacando sobre todas ellas su campo de aplicación, mayor en el ámbito de las Ciencias Sociales donde no es fácil ni frecuente encontrar medidas de nivel de intervalo o razón.

4.1. Análisis descriptivo de la muestra.

Se presenta en primer lugar el análisis descriptivo de la muestra, realizado a partir de las variables independientes del cuestionario, exponiéndose los datos, gráficos y comentarios relacionados con la edad y el sexo de los entrevistados, así como aquellos vinculados a la formación, experiencia y actividad actual. Posteriormente, llevaremos cabo una descripción pormenorizada de todas y cada una de las variables dependientes contempladas, presentando las mismas grupadas en cuatro bloques: necesidades formativas, materiales didácticos, metodología empleada en el aula, y análisis, adaptación y elaboración de los materiales.

4.1.1. Variables independientes.

4.1.1.1. Titulación que usted posee.

De un total de 71 informantes, el 64,7% de ellos han realizado estudios de Filología Inglesa, Filología Anglo-Germana o Lenguas Modernas; un 2,81% realizaron estudios de Traducción e Interpretación; otro 2,81% en CC. Económicas; el 1,4% en Estudios Hispánicos; un 1,4% en Ingeniería Informática; 1,4% en Filosofía y CC de la

Educación; 1,4% en Periodismo; 1,4% en Informática y Telecomunicaciones; y 22,5% de los restantes informantes no especifican nada más que “doctor, licenciado o filología”, por lo que no podremos ubicarlos en ninguna de las categorías establecidas.

Por tanto, de la anterior información se desprende que la gran mayoría de los docentes han cursado estudios de Filología Inglesa, con independencia de si ha sido sólo la Licenciatura, o un Doctorado, o un Máster.

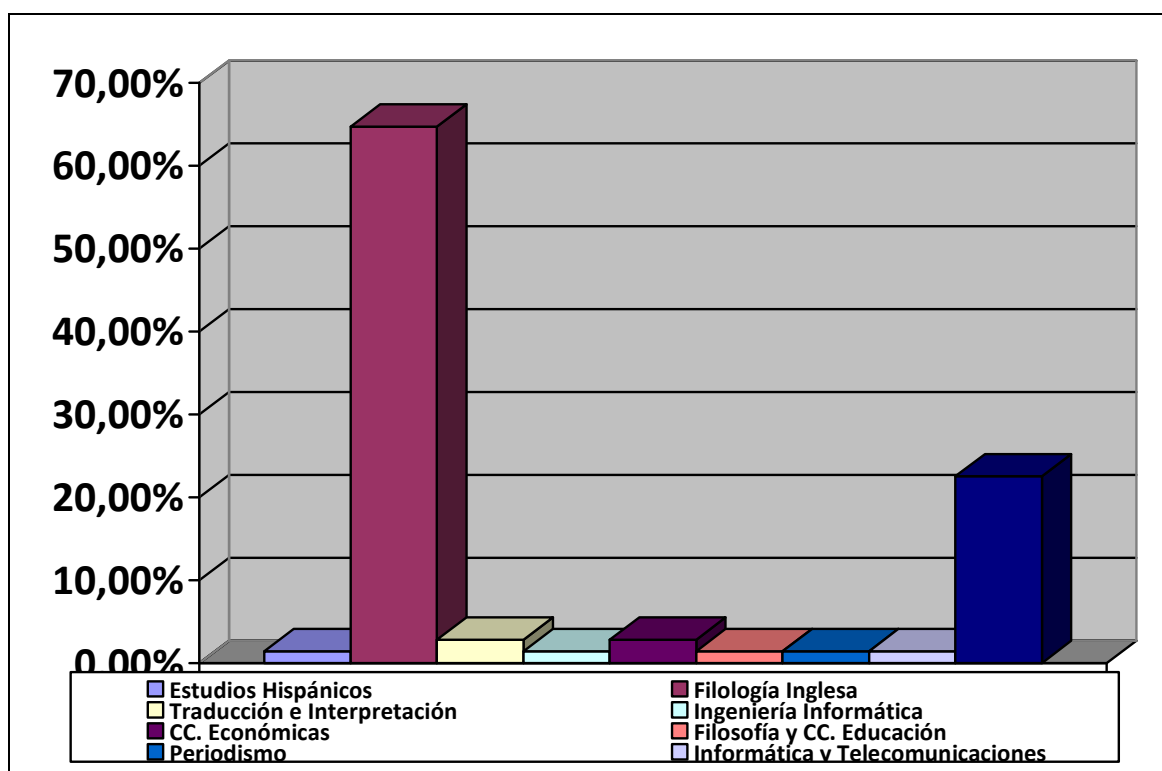


Figura 27: Tipología de la titulación del profesorado encuestado

4.1.1.2. Facultad/Escuela en la que usted imparte docencia actualmente

Una mayoría de los sujetos encuestados, el 42,25%, imparte docencia en Escuelas Superiores; el 22,5% lo hacen en Escuelas Técnicas; y 9,8% en Facultades. Entre el total de los participantes en la muestra, 11,26% de ellos no indicaron la Facultad o Escuela, sino la Universidad en la que impartían docencia y otros 12,67% no indican si se trata de estudios técnicos o superiores; estos últimos, junto con un 1,4% que no responden, no han sido tenidos en cuenta.

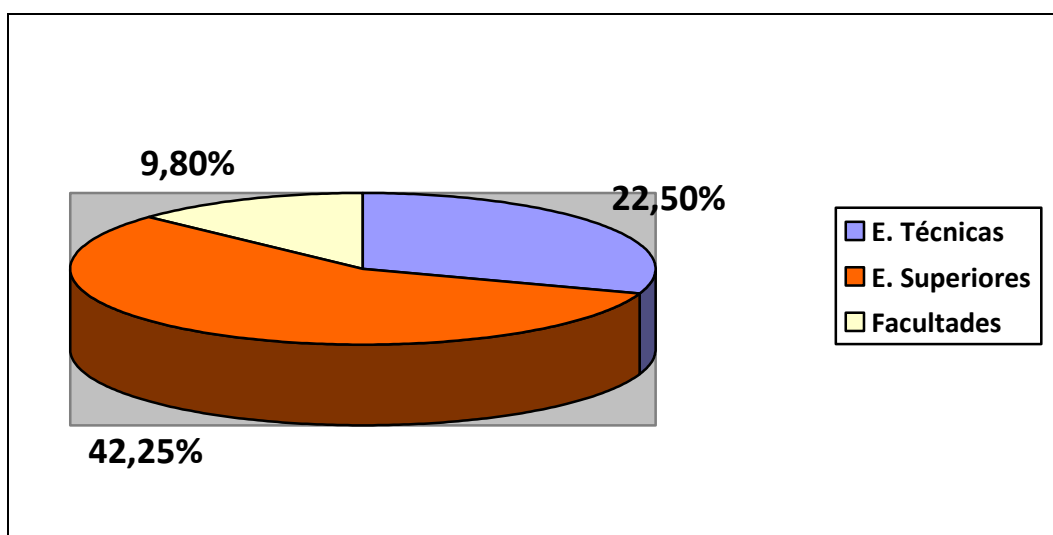


Figura 28: Tipología de las Escuelas y Facultades

De entre los sujetos que imparten docencia en las Escuelas Técnicas, Escuelas Superiores y Facultades que hemos podido contabilizar como válidas, el 64,78% de ellos imparten docencia en alguna de las Ingenierías y el 7,04% de ellos en Arquitectura.

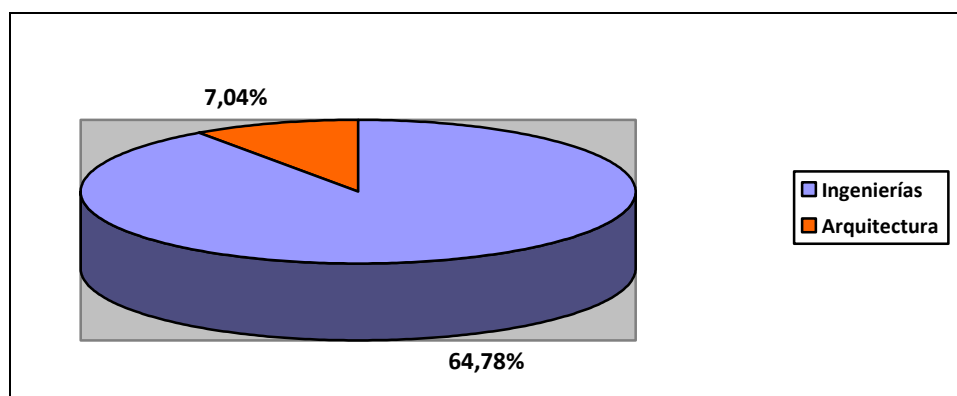


Figura 29: Centros pertenecientes a estudios de Ingenierías y de Arquitecturas

Una mayoría de los sujetos encuestados, el 42,25%, imparte su docencia en Escuelas Superiores; un 22,5% lo hace en Escuelas Técnicas Universitarias; y el 9,8% lo hace en Facultades. De ellos, el 64,78% de los encuestados lo hace en diferentes especialidades de Ingeniería. Por otra parte, casi la totalidad de los sujetos encuestados ejercen como enseñantes en más de centro educativo y en más de una especialidad, lo que en muchos casos dificulta la actividad docente del profesional de IFE. Consideramos relevante mencionar que mientras unos dividen su docencia en diferentes especialidades de Ingeniería o Arquitectura, otros simultanean la docencia en estas áreas con otras tan sumamente dispares como musicología, geografía, literatura inglesa del Renacimiento, Literatura Isabelina, literatura inglesa y la mujer, o medicina. Algunos incluso imparten otras asignaturas en español como “Transmisión de datos”, “Seguridad en multimedia”, “Catalán oral y escrito”, o “Gráficos”.

De las especialidades de Ingeniería y Arquitectura en las que el profesorado encuestado impartió docencia durante el curso 2009-10, quedan representadas en nuestro estudio las siguientes especialidades:

- Arquitectura Técnica
- Diplomado en Máquinas e Ingeniería Técnica Naval - Servicios y Propulsión del Buque
- Diseño Industrial,

- Ingeniería Eléctrica,
- Ingeniería Electrónica Industrial,
- Ingeniería Electrónica industrial
- Ingeniería electrónica, sistemas de telecomunicación, telemática, sonido e imagen
- Ingeniería en Geología, Minería, Recursos energéticos
- Grado en Ingeniería del Software, Grado en Ingeniería de Computadores
- Ingeniería Hortofruticultura y Jardinería;
- Ingeniería Agropecuarias; Industrias Alimentarias; Mecanización; Enología
- I. Informática, I.T Diseño Industrial
- Informática y Maestro especialidad lengua extranjera
- Ingeniería Informática y Telecomunicación
- Ingeniería Industrial Química
- Ingeniería de Telecomunicaciones
- Ingeniería de Mecánica de Máquinas
- Ingeniería de Montes
- Ingeniería de Sistemas y Diplomatura en radioelectrónica naval
- Ingeniería Electrónica, Ingeniería Mecánica, Ingeniería Química
- Ingeniería Industrial e Ingeniería de Telecomunicaciones
- Ingeniería Industrial, Ingeniería Informática, Ingeniería Química
- Ingeniería Industrial,
- Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas
- Ingeniería Técnica en Informática de Gestión
- ingeniería naval
- Ingeniería Técnica Agrícola en Hortofruticultura y Jardinería;
- Ingeniería Técnica Agrícola en Industrias Agrarias y Alimentarias
- Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas; Ingeniería Técnica en Informática de Gestión
- Ingeniería Técnica Industrial. Especialidades: Electrónica y Mecánica
- Ingenierías Electrónica, Informática y Telemática
- Ingenieros Agrónomos
- Ingeniería de Obras Públicas / Telecomunicaciones (Sonido e Imagen)
- Ingeniería Química - Química, Eléctrica, Electrónica,
- Ingeniería Química, Electrónica, Eléctrica
- Ingeniería Técnica Agrícola
- Ingeniería química, mecánica, eléctrica y electrónica

Tabla 11: Especialidad en la que el profesorado imparte docencia

4.1.1.3. Edad:

Como se ha indicado en el capítulo anterior, se trabaja con una muestra de 74 sujetos, de los cuales, como se aprecia en la tabla 12, el orden de las cohortes de mayor a menor ratio se corresponde con la de 41 a 50 años, un 42,3%; entre 31 y 40 años, un 23,9%; entre 51 y 60 años, un 21,1%; mayores de 61 años el 5,6% siendo entre 20 y 30 años, un 0,7% restante.

Opciones de respuesta	Porcentaje
De 20-30 años	7,0%
De 31-40 años	23,9%
De 41-50 años	42,3%
De 51-60 años	21,1%
Más de 61 años	5,6%

Tabla 12: Distribución de frecuencias. Variable Edad

Conviene matizar que si acumulamos a la categoría dominante (entre 41 y 50 años) las categorías anterior y posterior; es decir, agrupamos las tres categorías centrales de las cinco establecidas, se reúne a más del 80 % del total de las respuestas; siendo el 66,2% el índice resultante de la unificación de las dos categorías más importantes, correspondientes a los encuestados con edades comprendidas entre 31 y 50 años, lo que eleva la consistencia de las conclusiones que puedan establecerse a partir del resultado de las respuestas obtenidas al provenir la mayoría de ellas de profesionales de gran experiencia y en plena madurez intelectual.

4.1.1.4. Sexo:

Respecto de la variable sexo, se obtiene de los datos una muestra formada en un 70,4% por mujeres y un 29,6% por hombres (Tabla13).

Opciones de respuesta	Porcentaje
Hombre	29,6%
Mujer	70,4%

Tabla 13: Distribución de frecuencias. Variable Sexo

Las respuestas obtenidas verifican una gran variación con respecto a la población total objeto de la investigación que se concreta en 70,4% de mujeres y un 29,6% de varones. Se extrae de ello desigual interés en manifestar la opinión y colaborar en la investigación con dependencia del sexo y, por otro lado, el elevado número de mujeres implicadas activamente tanto en la docencia como en la investigación en carreras técnicas.

La presencia claramente mayoritaria de mujeres del cuerpo profesoral objeto de estudio que se verifica en los resultados viene a reflejar lo que ya se confirmaba también en los trabajos de investigación de Castaño Garrido (1994) y de Rodríguez Rodríguez (2000). Sin embargo, estos datos contrastan con los referidos al total de las mujeres presentes en la docencia en la Universidad española en su conjunto y en la estructura educativa en el orden jerárquico, donde su presencia es minoritaria¹¹⁷.

¹¹⁷ Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE), referidos al curso 2001-02, de los 84.630 profesores de universidades públicas, 28.740 (34%) eran mujeres. De los 12.303 titulares de Escuelas Universitarias, 4.964 (40%) eran mujeres. De los 2.152 catedráticos de Escuelas Universitarias, 679 (31,50%) eran mujeres. Fuente: <http://www.ine.es/inebase/cgi/axi>

4.1.1.5. Curso/s en los que usted imparte IFE

Opciones de Respuesta	Porcentaje
1º	47,9%
2º	57,7%
3º	56,3%
4º	25,4%
5º	15,5%

Tabla 14: Distribución de Cursos IFE. Variable frecuencias.

De la observación de la tabla 14 se desprende que la mayoría de los cursos de IFE se ubican entre el primer y tercer curso, teniendo una mayor presencia en segundo y tercero. Esto viene a apoyar la idea ya defendida de la conveniencia de ubicar los cursos de IFE una vez que los estudiantes de Ingeniería y Arquitectura, en nuestro caso particular, hayan obtenido ciertos conocimientos específicos de las diferentes disciplinas para así poder utilizar material auténtico en la clase de lengua inglesa y el provecho que se obtenga sea mayor.

4.1.1.6. Experiencia docente en número de años

En el análisis de la distribución de frecuencias de la experiencia del profesorado, se aprecia cómo el número total de años de docencia está bastante equilibrado entre los diferentes tramos. En lo que a docencia general se refiere dos grupos de la muestra (18,3%) indican tener una experiencia de entre 11 y 15 años, y entre 21 y 25 años. Un 15,5% tiene entre 16 y 20 años; un 12,7% tiene una experiencia de entre 5 y 10 años, y de menos de 5 años; un 11,3% tiene más de 26 años de experiencia, y hasta más de 30 (tabla 15).

Si prestamos atención al actual campo docente, que es el relacionado con la enseñanza de IFE, el 19,07% del profesorado tiene una experiencia de entre 11 y 15 años; un 18,3% indica tener una experiencia de entre 16 y 20 años, y de menos de 5 años; el 16,9% muestra una experiencia de ente 21 y 25 años; el 15,5% entre 5 y de años de experiencia; 8,5% afirma contar con una experiencia de entre 26 y 30 años; y un 2,8% cuenta con más de 30 años de experiencia. (Tabla 15)

Años	Menos de 5	5-10	11-15	16-20	21-25	26-30	más de 30
Docencia general	12.7%	12.7%	18.3%	15.5%	18.3%	11.3%	11.3%
Actual campo docente	18.3%	15.5%	19,07%	18.3%	16.9%	8.5%	2.8%
Total de experiencia docencia	31.0%	28.2%	37.37%	33.8%	35.2%	19.8%	14.1%

Tabla 15: Distribución de frecuencias de la experiencia docente en el área del IFE

Reflexionando sobre los datos, es perceptible que el 37,37% de los encuestados se encuentra en una franja de experiencia total de docencia de entre 11 a 15 años; si unificamos los tramos de mayor porcentaje, podemos observar que la mayoría de los profesores encuestados cuentan con una experiencia total en el área docente de entre 11 y 25 años, coincidente con la franja de edad de la docencia general y con la docencia en IFE. No debemos ignorar, sin embargo aquellos docentes que cuentan con un periodo dedicado a la docencia de menos de 5 años, ya que se corresponden con un 31% en docencia total, un 18,3 % en enseñanza en IFE y un 12,7% en docencia general. Puede también decirse que los encuestados con más de 15-20 años de experiencia docente, si se considera ésta acumulativamente sucesiva y sin rompimientos en su ejercicio, que será lo normal, han podido desempeñar tal función con criterios pedagógicos diversos o contrapuestos a los actuales. No puede perderse de vista que en pocos años se pasó de un modelo educativo autoritario, reflejo del propio sistema político vigente, a otro de concepción democrática y gestionada con criterios más sociales.

4.1.1.7. Experiencia en otras áreas en número de años:

menos de 5	entre 5-10	entre 10-15	entre 15-20
64,8%	22,5%	7,0%	4,2%

Tabla 16: Distribución de frecuencias de la experiencia docente en otras áreas

La información que obtenemos de la tabla 16 es que pocos docentes (4,2%) cuentan con una experiencia de entre 15 y 20 años en otras áreas docentes diferentes a su actual campo de IFE, en Ingeniería o Arquitectura. Igualmente relevante son los datos de aquellos docentes que se han dedicado a otras áreas en un periodo de entre 5 y 10 años, aunque no podemos determinar si esas otras áreas hacen referencia al inglés general o a otras áreas de IFE.

4.1.1.8. Categoría profesional:

Opción de respuesta	Porcentaje
Catedrático/a de Universidad	1,4%
Catedrático/a de Escuela Universitaria	0,0%
Titular de Universidad	26,8%
Titular de Escuela Universitaria	39,4%
Profesor/a Ayudante Doctor	8,5%
Profesor/a Contratado/a Doctor	4,2%
Profesor/a Asociado/a	19,7%

Tabla 17: Distribución de frecuencias de la categoría profesional.

La exposición de los datos obtenidos en las categorías profesionales más destacadas son los siguientes: el 39,4% de los encuestados es Titular de Escuela Universitaria; el 26,8% es Titular de Universidad; un 19,7% corresponde al Profesorado Asociado; el 8,5% son Ayudantes Doctores; el 4,2% Contratados Doctores; y tan sólo el 1,4% son Catedráticos de Universidad. (Tabla 17).

De todo ello queremos resaltar que un gran bloque está representado por profesores Titulares y le sigue otro gran bloque de Profesorado Asociado, que, tal y como mencionan Carrillo Menéndez y Molina Ibáñez¹¹⁸, se trata de una figura de prestigio profesional que incorporó la LRU de 1983 como eslabón entre la sociedad y las instituciones en general con la Universidad, entre la teoría y la práctica, a efectos de mejorar la formación de nuestros estudiantes. Según consta en su artículo 33 punto 3 de la LRU, la contratación de profesores asociados por parte de las Universidades, se llevará a cabo *“entre especialistas de reconocida competencia que desarrollen normalmente su actividad profesional fuera de la Universidad”*, considerando las figuras de dedicación docente a tiempo parcial y a tiempo completo, lo que permitía al mismo tiempo a profesores que, o bien deseaban iniciar su investigación o continuarla, según los casos, la oportunidad de hacerlo.

Cabría señalar que estos primeros pasos constituyeron una novedad y a través de un reconocimiento legal y con actuaciones específicas se consideraba la importancia que para la formación de los estudiantes universitarios tenía la experiencia profesional. La Ley Orgánica de Universidades (LOU), aprobada en el año 2001, mantiene esta figura de profesorado en la línea apuntada, si bien introduce algunas modificaciones, una de las cuales de gran importancia: sólo permite la dedicación del profesorado asociado a tiempo parcial.

En definitiva, un 19,7% del profesorado encuestado (tabla 17) son profesores asociados, lo que como ya hemos visto, aporta la experiencia del mercado laboral a las aulas universitarias.

4.1.1.9. Centro donde usted cursó estudios para impartir Inglés General:

¹¹⁸ “Los profesores asociados en la Universidad: una reflexión de futuro”. CEE Participación Educativa, 17, julio 2011, pp. 120-129

Respecto del centro en que los sujetos recibieron su formación inicial, la muestra arroja un resultado bastante homogéneo, puesto que el 87,3% se ha formado en Universidades Españolas; un 8,4% en Universidades extranjeras; y el 4,2% restante, no sabe o no contesta. Así se verifica en la figura 30.

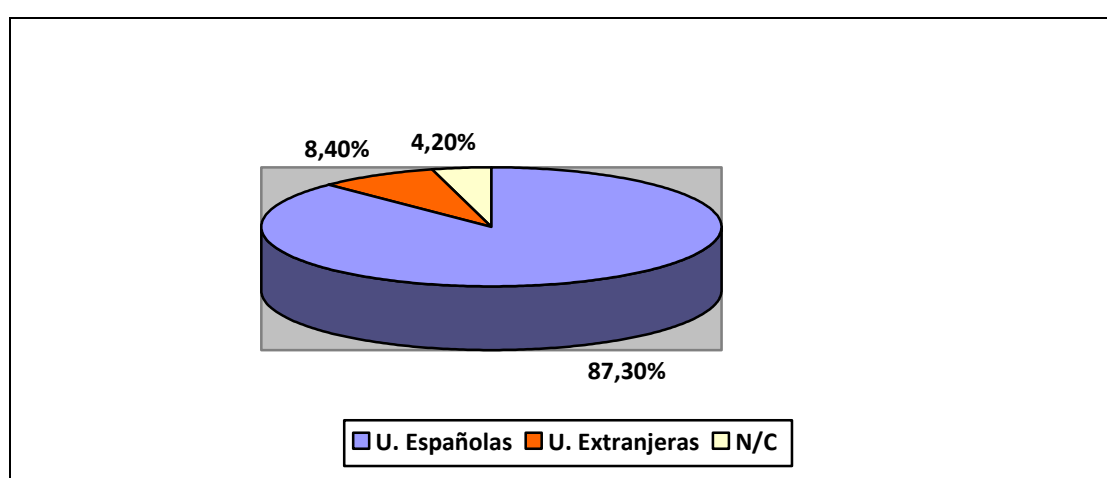


Figura 30: Universidades de estudio de los encuestados.

4.1.1.10. ¿Dónde se formó usted para impartir IFE?

Según se verifica en la tabla siguiente, el 64,7% de los encuestados afirma haberse formado en enseñanza IFE en centros españoles; un 9,85 lo hace en centros extranjeros; un 5,6% dice no poseer formación al respecto, al igual que otro 5,6% afirma ser autodidacta; el 12,6% restante no responde a la pregunta formulada.

Es especialmente reseñable el dato de que un total de un 11,2% de los encuestados no ha recibido formación reglada que le haya facilitado la enseñanza de esta materia, esto sin contar que el 12,6% de encuestados que han respondido, podrían encontrarse en esa misma situación. En ese caso, estaríamos hablando de un total de casi un cuarto de la población encuestada (23,8%).

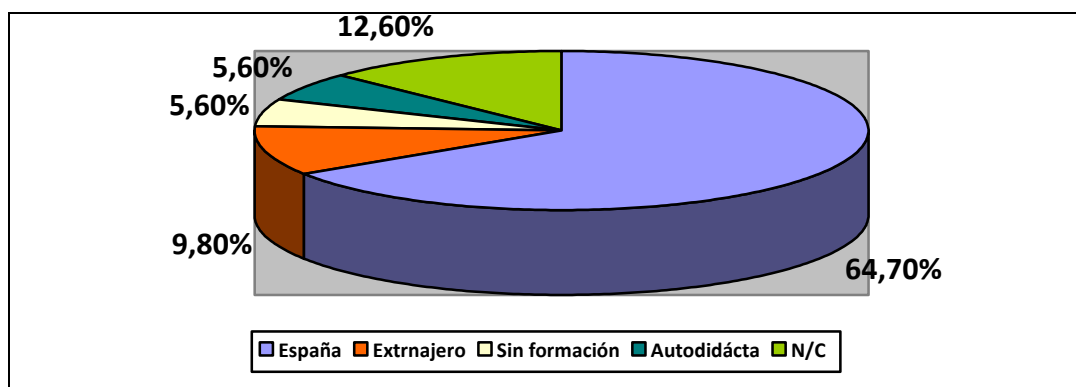


Figura 31: Centros de formación en IFE

4.1.1.11. ¿Ha realizado usted otros estudios complementarios?

Esta variable recoge dos aspectos, si ha realizado formación complementaria y el tipo de formación complementaria a la inicialmente realizada. Debemos destacar que esta pregunta sólo fue respondida por el 53,5% de los encuestados.

La exposición de los datos obtenidos en la categorías más destacadas son los siguientes: el 15,38% especifica haber realizado el doctorado; el 28,20% afirma haber realizado algún tipo de Máster; el 23,07% manifiesta haber realizado cursos en universidades en el extranjero; el 20,51% asegura haber realizado cursos impartidos por el British Council o por el ICE; el 12,82% indica haber obtenido diplomas tipo EOI, TOEFL o Proficiency; el 7,69% indica haber obtenido diplomas tipo EOI, TOEFL o Proficiency; el 5,10% especifica haber realizado cursos en otras lenguas y el 12,82% cursos específicos en IFE, como se puede verificar en la tabla 32.

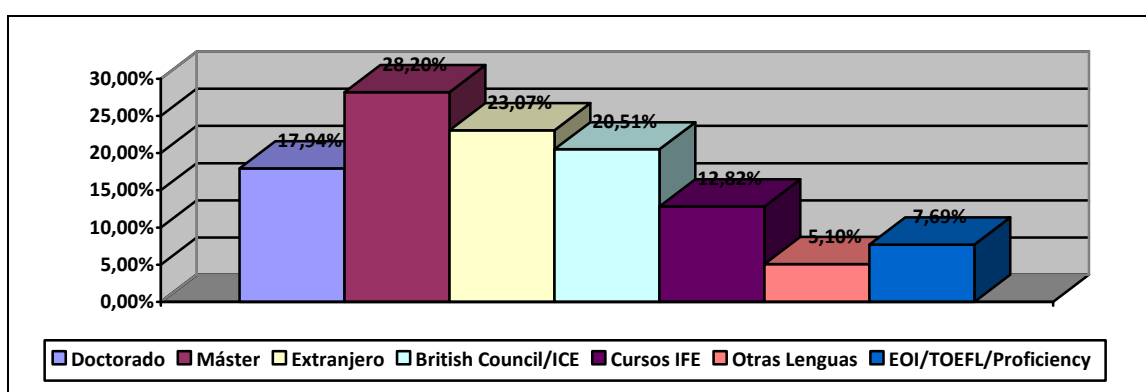


Figura 32: Estudios complementarios del profesorado

Por otra parte, puesto que los encuestados se dedican a la docencia de LLEE,

concretamente de la lengua inglesa, y habiendo quedado ya fijada su formación general inicial en España, se constata una escasa formación complementaria adquirida en instituciones o centros establecidos en el ámbito territorial de uso de la lengua que se pretende enseñar: 23,07%, debiéndose considerar para la correcta valoración de estos datos que los sujetos pueden haber realizado más de un curso complementario.

Según se verifica en la tabla 18, puede decirse que, en general, la formación complementaria de los sujetos que integran la muestra es variable y escasa. En primer lugar, un 46,5% no indica haber realizado actividades de formación adicional, es decir, sólo un 53,5% manifiesta haber realizado, al menos una actividad de formación complementaria.

Opciones de respuesta	Porcentaje
SI	53,5%
NO	46,5%

Tabla 18: Distribución de frecuencias. Variable estudios complementarios

4.1.1.12. Indique la naturaleza de las asignaturas que usted imparte en el curso académico 2009-10:

Respecto de las asignaturas que actualmente imparten, la mayoría de los sujetos encuestados afirman tener una actividad docente en asignaturas cuatrimestrales en un 90,52%, mientras que sólo el 9,4% imparte asignaturas anuales, como puede apreciarse en la tabla 19 y la figura 33.

	Anual	Cuatrimestral
1.	16.9% (12)	83.1% (59)
2.	6.7% (4)	93.3% (56)
3.	9.5% (4)	90.5% (38)
4.	4.8% (1)	95.2% (20)

Tabla 19: Tipología de las asignaturas impartidas

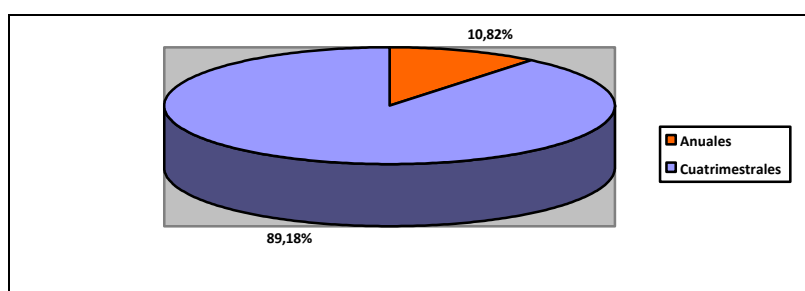


Figura 33: Tipología de las asignaturas impartidas

En cuanto al carácter de las asignaturas, la población muestra ha respondido que la asignatura de Lengua Inglesa es obligatoria sólo en el 29,75% de los casos; optativa en 50,25% y el 19,95% de libre elección. Curiosamente no aparece ninguna muestra de caso de Lengua Inglesa sin docencia, aunque nos consta que este caso existe en la Universidad española con más frecuencia de la deseable, y por supuesto no nos referimos a aquellas asignaturas que han quedado sin docencia por ser residuales en los antiguos planes ya casi extintos. Así, mostramos como ejemplo el caso de la universidad Carlos III y la asignatura "Habilidades: inglés"¹¹⁹ sin docencia reglada en todos los Grados de Ingeniería, con un valor de 6 ECTS, de carácter obligatorio, que consiste en superar una prueba de nivel que podrá convalidarse con títulos oficiales.

¹¹⁹ Ver

http://www.uc3m.es/portal/page/portal/centro_idiomas_fernando_lazaro_carreter/pruebas_de_idiomas/pruebas_idiomas_convalidaciones/habilidades_ingles

	Obligatoria	Optativa	Libre Elección	Sin docencia
1.	47.9% (34)	40.8% (29)	11.3% (8)	0.0% (0)
2.	28.3% (17)	48.3% (29)	23.3% (14)	0.0% (0)
3.	19.0% (8)	54.8% (23)	26.2% (11)	0.0% (0)
4.	23.8% (5)	57.1% (12)	19.0% (4)	0.0% (0)

Tabla 20: Carácter de las asignaturas impartidas

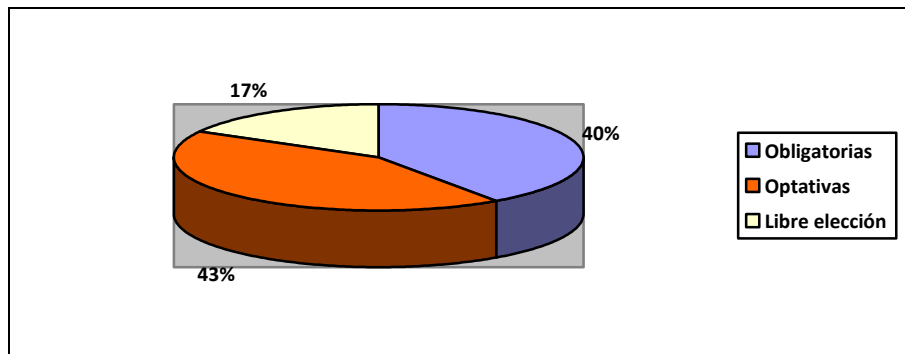


Figura 34: Carácter de las asignaturas impartidas

En lo que se refiere al número de créditos de cada asignatura, podemos observar en la tabla 21, cómo la mayoría de las asignaturas cuentan con un valor de entre 4 y 6 ECTS, recayendo el peso en este último valor en un 41,6% del total.

	4	4,5	6	9	12
1.asignatura	7.2% (5)	37.7% (26)	44.9% (31)	5.8% (4)	4.3% (3)
2.asignatura	8.6% (5)	41.4% (24)	46.6% (27)	3.4% (2)	0.0% (0)
3.asignatura	31.0% (13)	33.3% (14)	33.3% (14)	2.4% (1)	0.0% (0)
4.asignatura	33.3% (7)	33.3% (7)	28.6% (6)	4.8% (1)	0.0% (0)

Tabla 21: N° de créditos de las asignaturas impartidas

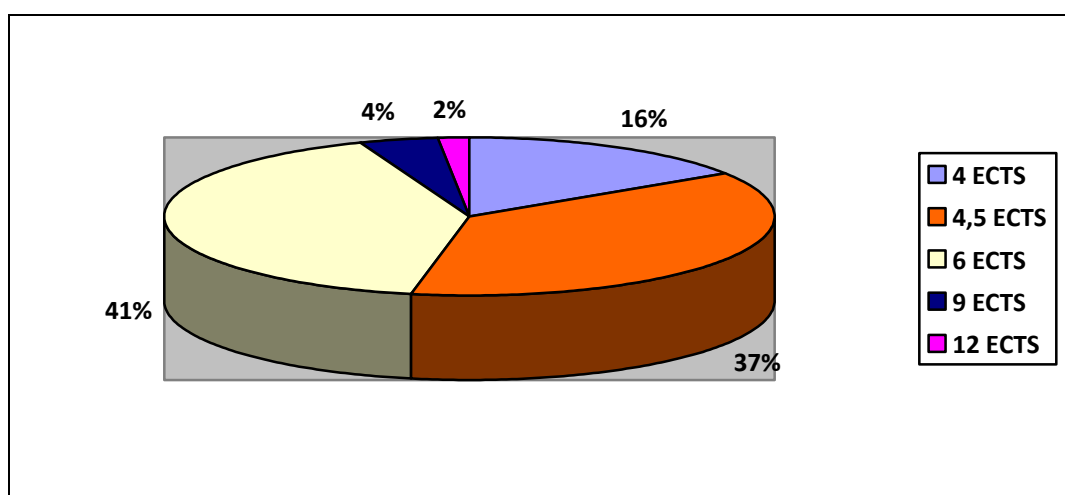


Figura 35: N° de créditos de las asignaturas impartidas

Los cursos en los que están concentradas estas asignaturas son principalmente los tres primeros, acumulándose mayoritariamente en tercero, tal y como se desprende de la tabla 22.

	1º	2º	3º	4º	5º	Postgrado
1.	38.0% (27)	31.0% (22)	21.1% (15)	7.0% (5)	2.8% (2)	0.0% (0)
2.	15.8% (9)	26.3% (15)	35.1% (20)	10.5% (6)	12.3% (7)	0.0% (0)
3.	20.0% (8)	12.5% (5)	37.5% (15)	10.0% (4)	7.5% (3)	12.5% (5)
4.	0.0% (0)	38.1% (8)	19.0% (4)	14.3% (3)	9.5% (2)	19.0% (4)

Tabla 22: Cursos en los que imparten de las asignaturas de IFE

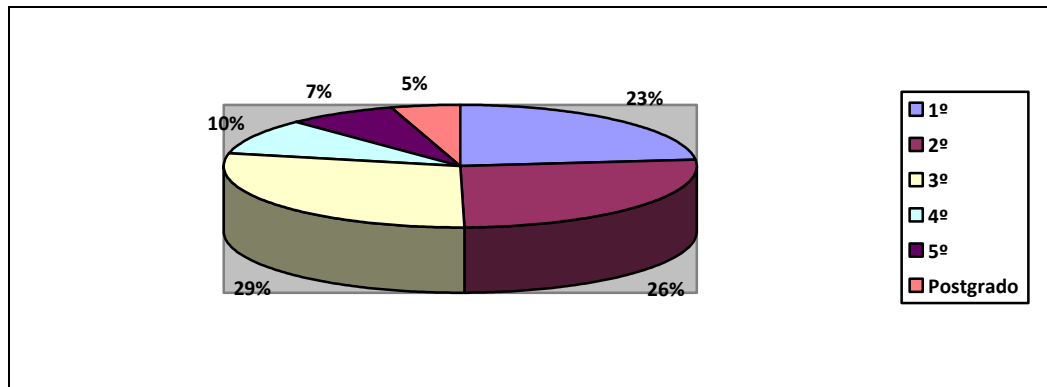


Figura 36: Cursos en los que imparten de las asignaturas de IFE

Analizándolo más detalladamente se verifica que de las asignaturas de IFE que imparten los profesores, en primera opción, estas se hallan ubicadas en 3º, en un 73,97% del total de la muestra encuestada. El 68,49% de los sujetos imparte otra u otras asignaturas ubicadas en 2º curso, y un 60,27% también se localizan en 1º.

Los resultados anteriores están referidos a asignaturas de Lengua Inglesa con Fines Específicos en general, por lo que se incluyen otras con diferentes

denominaciones (Inglés técnico, Inglés para la Industria, Inglés Informático, Inglés para la Ingeniería Aeronáutica, Inglés Profesional, Idioma Moderno, o *English for the Professional World*, entre otras).

La asociación de créditos a estas asignaturas de lengua inglesa es variable, oscilando desde los 4 ECTS asignados en algunas Facultades, a los 12 ECTS que se concede a algunas asignaturas de Postgrado en otros centros, según las respuestas. La media de atribución de créditos a cada una de las asignaturas de IFE que los profesores imparten durante el curso 2009-2010 es de 5,92 ECTS.

- Communicative Skills in English I (Telecommunications)
- Comunicación Oral técnica (ALE)
- Comunicación Profesional (comunicación oral y escrita en español)
- Comunicación técnica escrita en inglés (optativa). ,
- Inglés técnico: research article and letter writing
- English (I and II). Telecommunications.
- English for Industrial Chemistry
- English for Mechanics
- English for the Professional World
- English Written discourse for resarch: architecture and construction
- Fundamentos del Inglés Técnico
- Idioma moderno (inglés),
- Idioma Técnico Moderno.
- Inglés académico y profesional.
- Inglés Básico (Electrónica)
- inglés general
- Inglés Instrumental I
- Inglés Oral de Negocios
- Ingles para ITA
- Inglés para la comunicación científico-técnica (Técnica Industrial),
- Inglés para la Ingeniería Aeronáutica
- Inglés Técnico Avanzado para esudiantes de Ingeneiría Industrial
- Inglés Técnico de Gestión
- Inglés Técnico en ITA
- inglés técnico naval i
- inglés técnico naval ii,
- Introducción al inglés radiomarítimo,
- Introduction to Technical English
- La comunicación académica escrita: género y tecnología
- Oral English in the Academic and Professional Environments

- Oral Expression and Understanding in English
- Oral Presentations
- Oral presentations for engineers.
- Preparation for International Study
- Technical and Academic Writing in English
- Technical English
- Technical English (I and II) for Civil Engineers
- Technical English for Chemical Engineering.
- Technical English for Industrial Chemistry (high level students)
- Technical English for Industrial Chemistry (upper-intermediate students)
- Technical English I (Electrical Engineering and Electronics)
- Technical English I (Mechanical Engineering)
- Technical English II (Electrical Engineering + Electronics)
- técnicas de comunicación oral
- Técnicas de Comunicación en Español para Ingenieros
- Técnicas de Comunicación II (escritura en inglés)
- Traducción científico-técnica de textos ingleses
- traducción técnica

Tabla 23: tipología de las asignaturas de IFE que imparte la población muestra. Curso 2009-10

4.1.1.13. ¿Trabaja usted actualmente en algún campo de investigación afín a su campo de docencia?

Casi tres cuartas partes de los encuestados (74,6%) afirma estar realizando investigación relacionada con el campo de la lengua inglesa en el que trabajan, tal y como se muestra en la tabla 24.

Opciones de respuesta	Porcentaje
Si	74,6%
No	25,4%

Tabla 24: Distribución de frecuencias. Variable investigación

4.1.1.14. ¿Ha realizado usted investigación en...

Al analizar las respuestas a esta pregunta, divididas en subgrupos, hemos descubierto que en relación a la investigación en Diseño Curricular del IFE en el EEES, el 27% lo realiza o ha realizado a veces, contrastando con un 19% que afirma no haberlo hecho nunca, y en el otro extremo, un 3% que asegura hacerlo mucho.

En cuanto al análisis de necesidades en el EEES, obtenemos unos datos similares: el 24% de los encuestados lo realiza a veces, frente al 13% que no lo realiza nunca y al 7% que lo realiza mucho.

El 21% de la población muestra asegura investigar a veces en la evaluación del IFE en el EEES con un porcentaje parejo en los que no lo realizan nunca.

Por último y en relación a la investigación en análisis, adaptación y creación de materiales didácticos en IFE, también un 21% de los encuestados asegura realizarla a veces, frente al 10% que no lo practica nunca y al 11% que lo lleva a cabo muchas veces.

Todo ello se puede observar en la tabla 25 que se muestra a continuación.

Opciones de respuesta	Nunca	Casi Nunca	A veces	Bastante	Mucho
Diseño curricular del IFE en el EEES	19%	8%	27%	14%	3%
Análisis de necesidades en el EEES	13%	8%	24%	19%	7%
La evaluación del IFE en el EEES	21%	13%	21%	12%	4%
Análisis, adaptación y creación de Materiales Didácticos en IFE	10%	8%	21%	21%	11%

Tabla 25: Campos de investigación del profesorado

Así pues, por término medio, un 15,75% de la población muestra no realiza nunca investigación en ninguno de los campos anteriormente mencionados, un 9,25%

casi nunca, un 23,25% lo lleva a cabo a veces, el 16,5% en bastantes ocasiones , y finalmente un 6,5% de los encuestados afirma realizarlo mucho. Lo que se puede observar en la figura 35.

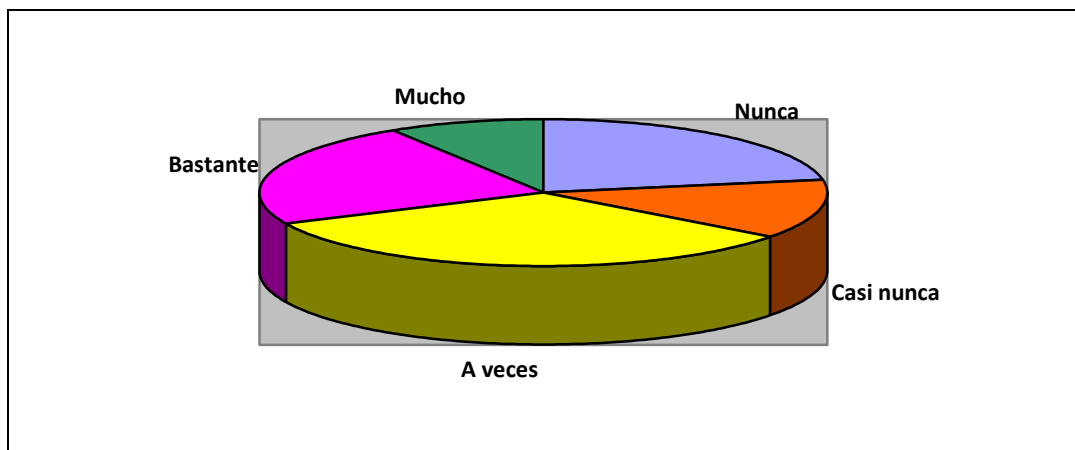


Figura 35: Frecuencia de investigación del profesorado

4.1.2. Necesidades formativas.

En este segundo bloque analizaremos las necesidades formativas en lo que a planificación, aplicación y evaluación de la práctica docente se refiere. Cada uno de estos tres bloques, cuenta con una serie de subapartados, por lo que dada la complejidad de un análisis conjunto del bloque, en el que además se perderían datos, hemos optado por realizar un estudio de cada uno de esos subapartados.

Para presentar estas cuestiones al profesorado en el cuestionario, hemos tomado el modelo adaptado de Eléxpuru et al (2006) confeccionado para el Plan de Formación del Profesorado¹²⁰ para la incorporación del modelo formativo de la Universidad de Deusto.

¹²⁰ Cuadernos Monográficos del ICE, núm. 13 (51-53), ICE de la Universidad de Deusto

4.1.2.1. PLANIFICACIÓN. A la hora de realizar su planificación...

A continuación la tabla 26 presentamos los datos vertidos del análisis estadístico de cada uno de los subapartados sobre la planificación de la actividad docente, para posteriormente pasar a analizar cada uno de ellos de forma individual.

	Nunca	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas.	2.9% (2)	0.0% (0)	5.7% (4)	40.0% (28)	51.4% (36)
Coordina el plan con el profesorado del área/ curso/titulación.	7.1% (5)	8.6% (6)	24.3% (17)	41.4% (29)	18.6% (13)
Planifica la asignatura de acuerdo con los objetivos de la titulación.	2.9% (2)	2.9% (2)	7.1% (5)	40.0% (28)	47.1% (33)
Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional.	1.4% (1)	1.4% (1)	5.7% (4)	41.4% (29)	50.0% (35)
Tiene en cuenta las características del alumnado para diseñar el programa.	2.9% (2)	0.0% (0)	5.8% (4)	47.8% (33)	43.5% (30)
Explicita claramente las competencias que pretende desarrollar.	1.4% (1)	0.0% (0)	10.0% (7)	42.9% (30)	45.7% (32)
Prepara tareas para el alumnado teniendo como referencia el número de horas correspondientes a los ECTS de la asignatura.	2.9% (2)	2.9% (2)	11.6% (8)	49.3% (34)	33.3% (23)
Planifica la enseñanza teniendo en cuenta el número de horas de trabajo docente correspondientes a la asignatura.	2.9% (2)	2.9% (2)	5.7% (4)	55.7% (39)	32.9% (23)
Planifica sesiones presenciales con todo el grupo, trabajo en pequeños	4.3% (3)	2.9% (2)	17.1% (12)	35.7% (25)	40.0% (28)

grupos y tareas individuales.					
Planifica sesiones de tutoría académica para orientar el trabajo individual, controlar dicho proceso, etc.	4.3% (3)	10.1% (7)	31.9% (22)	33.3% (23)	20.3% (14)
Actualiza los contenidos de la asignatura periódicamente.	4.3% (3)	4.3% (3)	7.1% (5)	47.1% (33)	37.1% (26)
Reflexiona sobre la propia acción docente con objeto de mejorarla.	2.9% (2)	0.0% (0)	0.0% (0)	48.6% (34)	48.6% (34)
Prepara diferentes estrategias/técnicas didácticas.	1.4% (1)	0.0% (0)	7.1% (5)	51.4% (36)	40.0% (28)
Selecciona las actividades de aprendizaje teniendo en cuenta los objetivos pretendidos.	2.9% (2)	0.0% (0)	4.3% (3)	45.7% (32)	47.1% (33)

Tabla 26: Planificación de la actividad docente

A continuación pasaremos a analizar la frecuencia de actuación por parte del profesorado encuestado en cada uno de los puntos de este apartado tratados en el cuestionario.

- a) A la pregunta *Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas*, el 51,4% de los encuestados afirma llevarlo mucho a cabo; el 40% asegura hacerlo bastante, frente al 5,7% que lo toma algo como referencia o al 2,9% que no lo toma nunca en consideración.

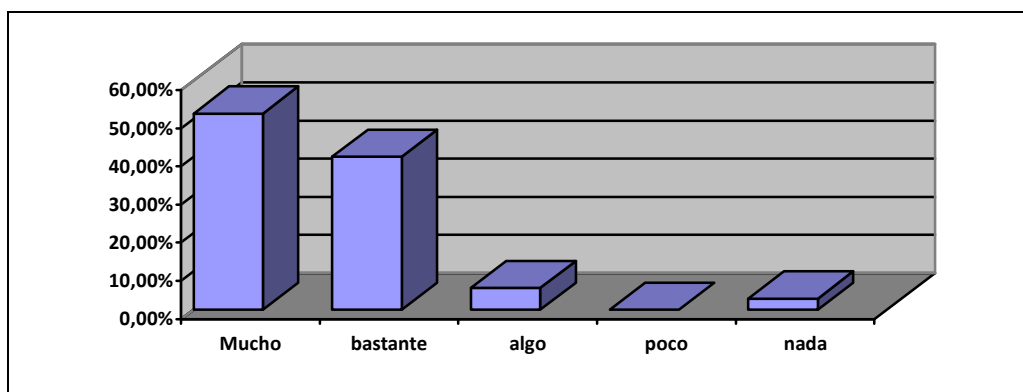


Figura 36: Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas

b) *Coordina el plan con el profesorado del área/ curso/titulación.*

El 41,4% del profesorado afirma coordinarse bastante con el profesorado del área, curso o titulación; el 18,6% dice hacerlo mucho; el 24,3% algo, el 8,6% poco; y el 7,1% nada.

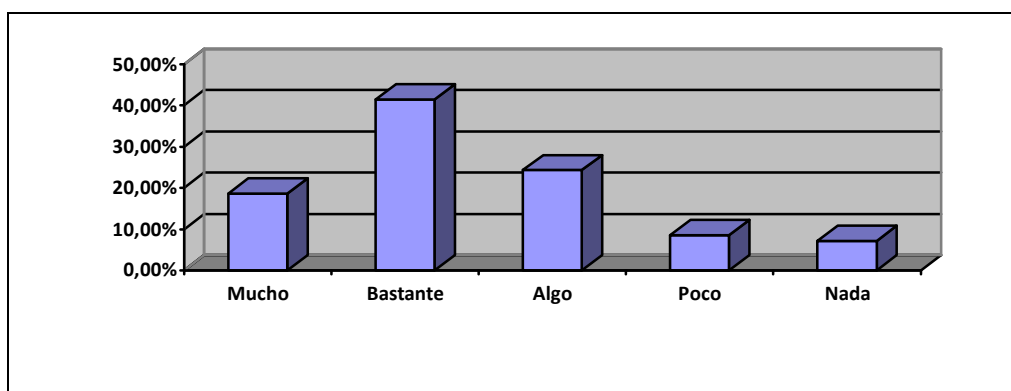


Figura 37: Coordina el plan con el profesorado del área/ curso/titulación

c) *Planifica la asignatura de acuerdo con los objetivos de la titulación.*

El 2,9% de los encuestados no lo tiene en cuenta; otro 2,9% afirma que poco; el 7,1% lo tiene algo en consideración; y el 40,0% y el 47,1% aseguran realizarlo bastante y mucho, respectivamente.

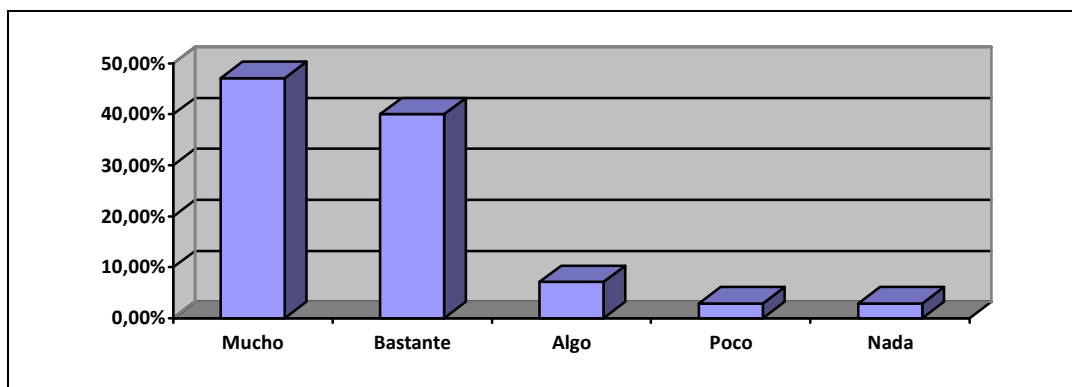


Figura 38: *Planifica la asignatura de acuerdo con los objetivos de la titulación*

d) Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional.

El 50% de los encuestados considera que mucho; un 41,4% entiende que bastante; el 5,7% algo; y un 1,4% dice no reconocerlo poco o nada.

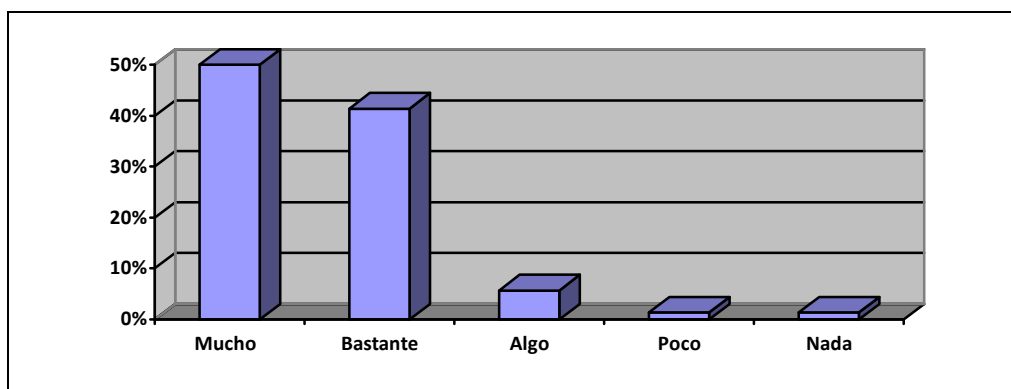


Figura 39: Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional

e) Tiene en cuenta las características del alumnado para diseñar el programa.

En este apartado, los encuestados han respondido mucho en un 43,5%; bastante en un 47,8%; algo en un 5,8%; y nunca en el 2,9%.

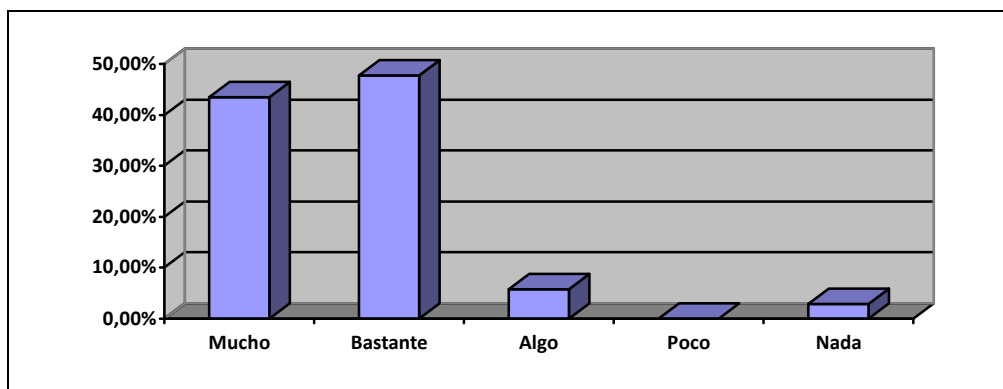


Figura 40: *Tiene en cuenta las características del alumnado para diseñar el programa*

f) Al analizar la cuestión *Explicita claramente las competencias que pretende desarrollar*, encontramos que el 45,7% de la población muestra afirma explicitarlo mucho, frente al 42,9% que lo realiza bastante; el 10% algo; y el 1,4% no lo hace nunca.

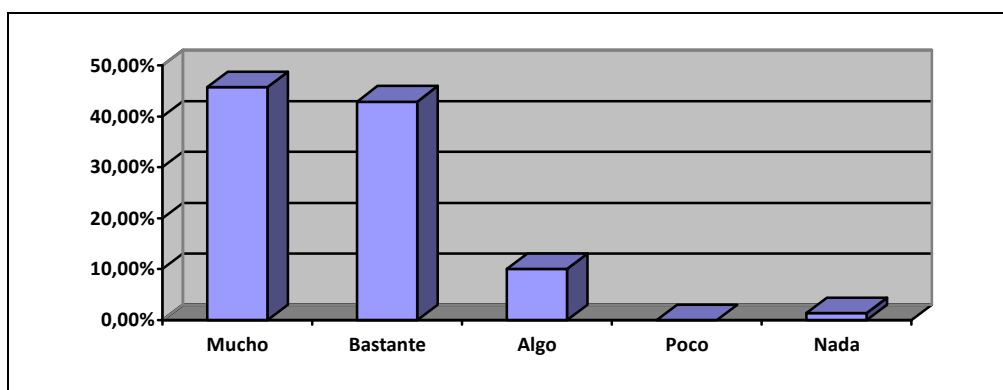


Figura 41: *Explicita claramente las competencias que pretende desarrollar*

g) *Prepara tareas para el alumnado teniendo como referencia el número de horas correspondientes a los ECTS de la asignatura.*

A esta cuestión, los encuestados respondieron que mucho en un 33,3%; bastante en un 49,3%; algo en un 11,6%; poco en el 2,9%; y nada en otro 2,9%.

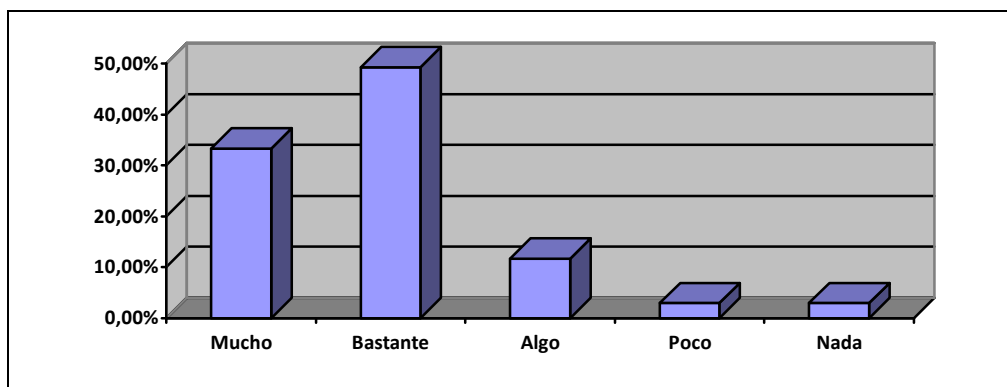


Figura 42: *Prepara tareas para el alumnado teniendo como referencia el número de horas correspondientes a los ECTS de la asignatura*

h) Planifica la enseñanza teniendo en cuenta el número de horas de trabajo docente correspondientes a la asignatura.

Un 32,9% de los profesores considera que lo tiene mucho en cuenta; el 55,7% afirma que bastante; el 5,7% opina que algo; y el 2,9% aseguran que poco y nada.

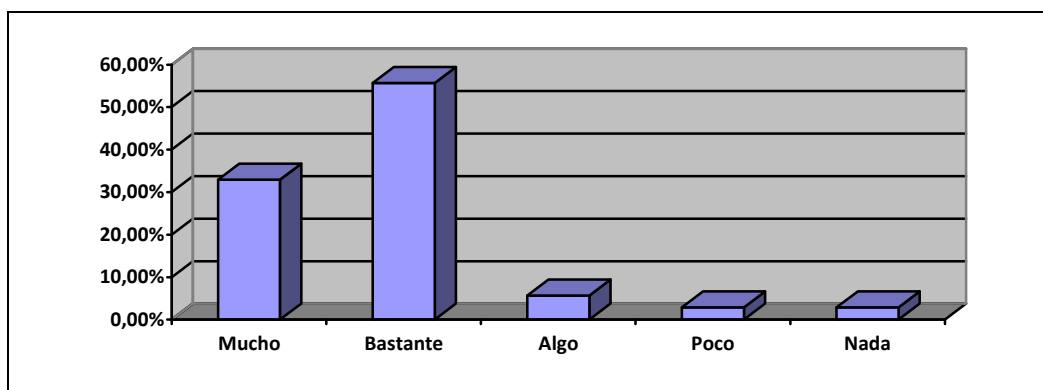


Figura 43: *Planifica la enseñanza teniendo en cuenta el número de horas de trabajo docente correspondientes a la asignatura.*

i) Planifica sesiones presenciales con todo el grupo, trabajo en pequeños grupos y tareas individuales.

El 40% de los encuestados afirma que mucho; el 35,7% bastante; el 17,1% algo; poco el 2,9%; y nada el 4,3%.

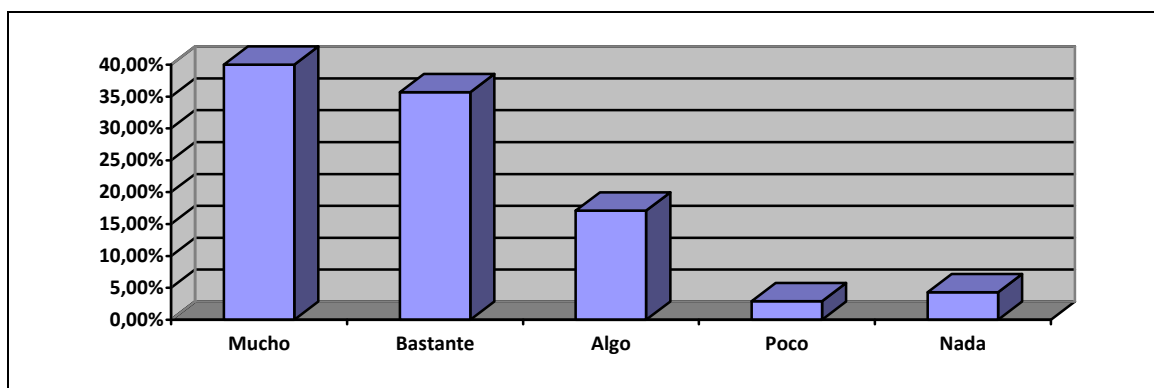


Figura 44: *Planifica sesiones presenciales con todo el grupo, trabajo en pequeños grupos y tareas individuales.*

j) *Planifica sesiones de tutoría académica para orientar el trabajo individual, controlar dicho proceso, etc.*

El 20,3% considera que lo hace mucho; el 33,3% afirma que bastante; el 31,9% opina que algo; el 10,1% asegura que poco; y el 4,3% dice que nada.

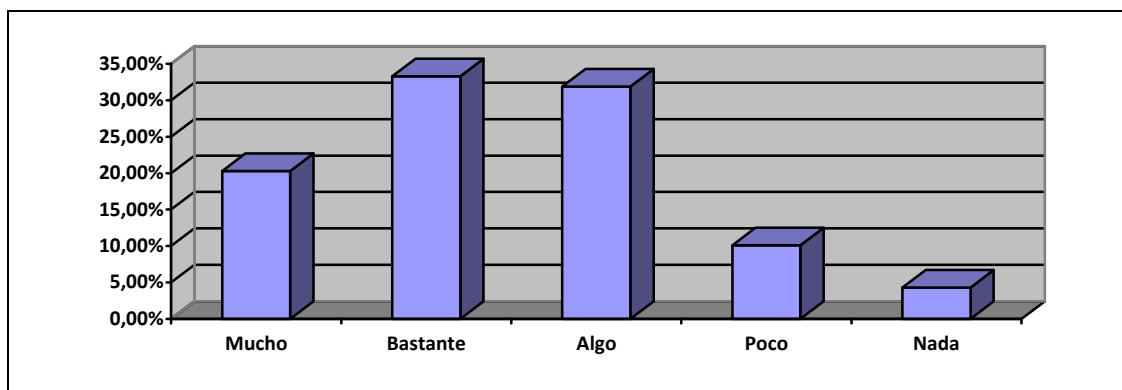


Figura 45: *Planifica sesiones de tutoría académica para orientar el trabajo individual, controlar dicho proceso, etc.*

k) *Actualiza los contenidos de la asignatura periódicamente.*

Un 37,1% del profesorado muestra asegura hacerlo mucho; el 47,1% afirma que bastante; el 7,1% opina que algo; el 4,3% considera que poco en el mismo porcentaje que los que nunca lo llevan a cabo.

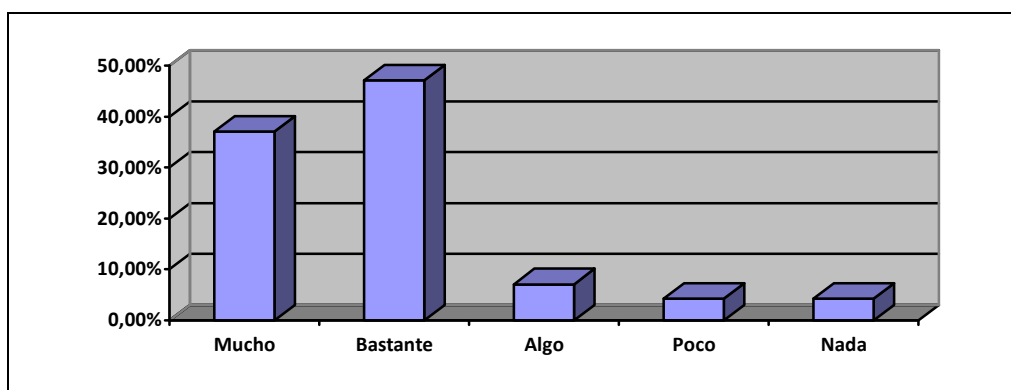


Figura 46: *Actualiza los contenidos de la asignatura periódicamente*

l) Reflexiona sobre la propia acción docente con objeto de mejorarla.

El 48,6% asegura reflexionar mucho en igual porcentaje que los que aseguran hacerlo bastante; frente al 2,9% que no lo hace nunca.

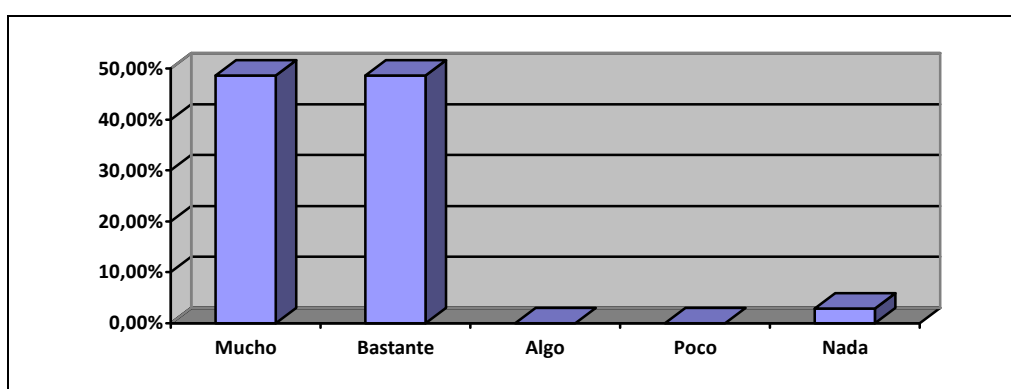


Figura 47: *Reflexiona sobre la propia acción docente con objeto de mejorarla*

m) *Prepara diferentes estrategias/técnicas didácticas.*

Un 40% prepara diferentes estrategias didácticas mucho; el 51,4% asegura que bastante; el 7,1% afirma que algo, frente al 1,4% que no lo hace nunca.

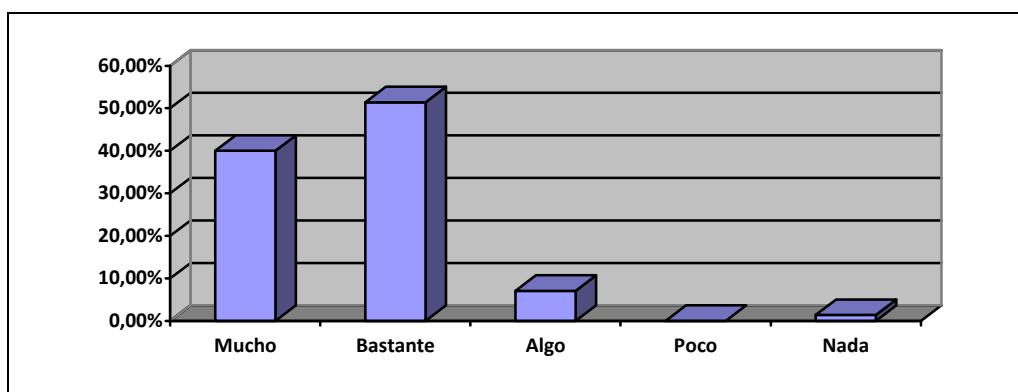


Figura 48: *Prepara diferentes estrategias/técnicas didácticas*

n) *Selecciona las actividades de aprendizaje teniendo en cuenta los objetivos pretendidos.*

En este último subapartado, los profesores encuestados afirmaron seleccionar mucho las actividades en un 47,1%; bastante el 45,7%; algo el 4,3%; y nada el 2,9%.

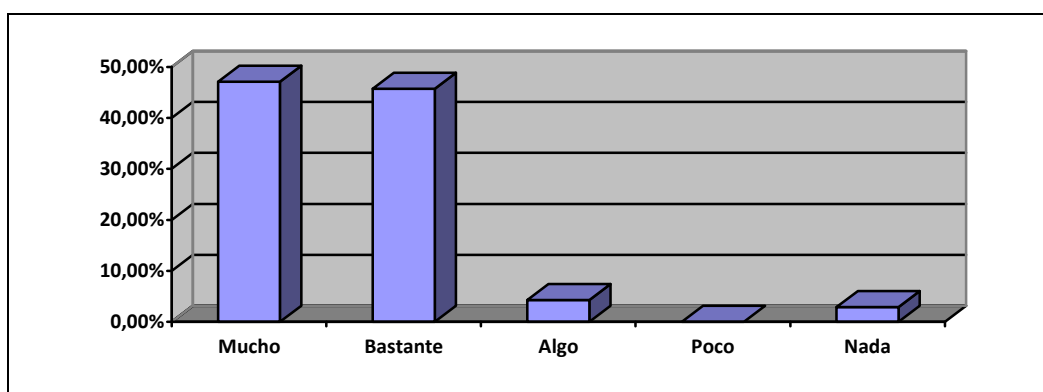


Figura 49: *Selecciona las actividades de aprendizaje teniendo en cuenta los objetivos pretendidos*

Tras haber analizado individualmente cada una de las secciones que comprenden esta pregunta sobre la planificación de profesorado, podemos afirmar de los datos que se desprenden del análisis global de este apartado que un 83,91% del profesorado encuestado se ocupa de la planificación de su asignatura u asignaturas, frente a un 16,09 % que no se ocupa, como se puede apreciar en la figura 50.

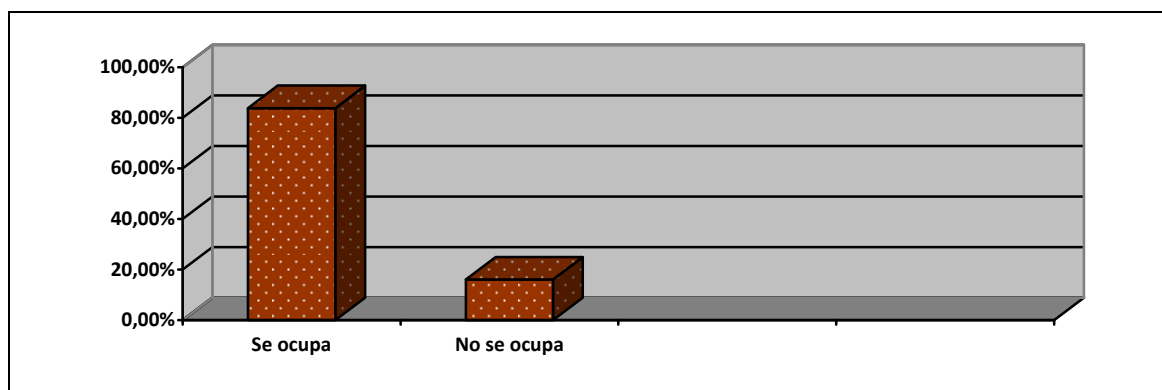


Figura 50: Datos globales de la planificación del profesorado.

4.1.2.2. APLICACIÓN. Durante el curso ...

Con el análisis de esta pregunta y sus diferentes secciones, conoceremos cuál ha sido la actuación del profesorado encuestado en relación al desarrollo del programa de la asignatura que imparte, las estrategias didácticas que utiliza, así como la atención al alumnado. En la siguiente tabla 27 se pueden apreciar todos los datos de las respuestas de forma detallada y particularizada.

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Desarrolla completamente el programa en el periodo asignado.	1.4% (1)	0.0% (0)	2.9% (2)	48.6% (34)	47.1% (33)
Da información al alumno sobre los aspectos relevantes y los que debe mejorar en sus actividades, exámenes,	1.4% (1)	2.9% (2)	7.1% (5)	37.1% (26)	51.4% (36)

etc.					
Utiliza diferentes estrategias/técnicas adecuadas para lograr los objetivos de la asignatura.	1.4% (1)	0.0% (0)	10.0% (7)	47.1% (33)	41.4% (29)
Facilita, con actuaciones específicas (cuestionarios, tareas prácticas,...), que el alumnado aprenda de forma activa.	2.9% (2)	0.0% (0)	7.1% (5)	51.4% (36)	38.6% (27)
Utiliza actividades para que el alumnado aprenda de forma colaborativa.	1.4% (1)	4.3% (3)	20.0% (14)	41.4% (29)	32.9% (23)
Realiza un plan para que el alumnado aprenda de manera autónoma.	1.4% (1)	10.0% (7)	24.3% (17)	34.3% (24)	30.0% (21)
Favorece en el alumnado el desarrollo de la responsabilidad con exigencias específicas.	2.9% (2)	5.7% (4)	22.9% (16)	45.7% (32)	22.9% (16)
Promueve que el alumnado desarrolle el interés por el conocimiento.	1.4% (1)	1.4% (1)	14.5% (10)	49.3% (34)	33.3% (23)
Facilita la comprensión de la tarea que imparte.	1.4% (1)	0.0% (0)	2.9% (2)	51.4% (36)	44.3% (31)
Relaciona los contenidos y procedimientos aprendidos con la realidad práctica.	1.4% (1)	1.4% (1)	8.6% (6)	40.0% (28)	48.6% (34)
Fomenta en el alumnado el empleo de las nuevas tecnologías.	1.4% (1)	1.4% (1)	11.6% (8)	40.6% (28)	44.9% (31)

Tabla 27: Estrategias didácticas del profesorado

a) Desarrolla completamente el programa en el periodo asignado.

Un 47,1% de los encuestados afirma desarrollarlo mucho; un 48,6% asegura hacerlo bastante; el 2,9% dice que algo; y el 1,4% no lo desarrolla nada, como se puede observar en la figura 51.

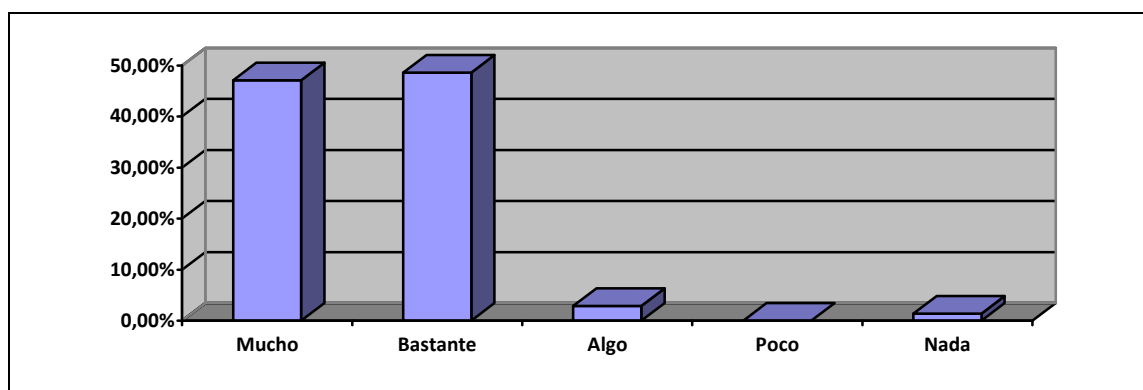


Figura 51: Desarrolla completamente el programa en el periodo asignado.

b) Da información al alumno sobre los aspectos relevantes y los que debe mejorar en sus actividades, exámenes, etc.

El 51,4% de los encuestados asegura que mucho; el 37,1% dice que bastante; un 7,1% opina que algo; el 2,9% afirma que poco; y finalmente el 1,4% no da esa información nunca.

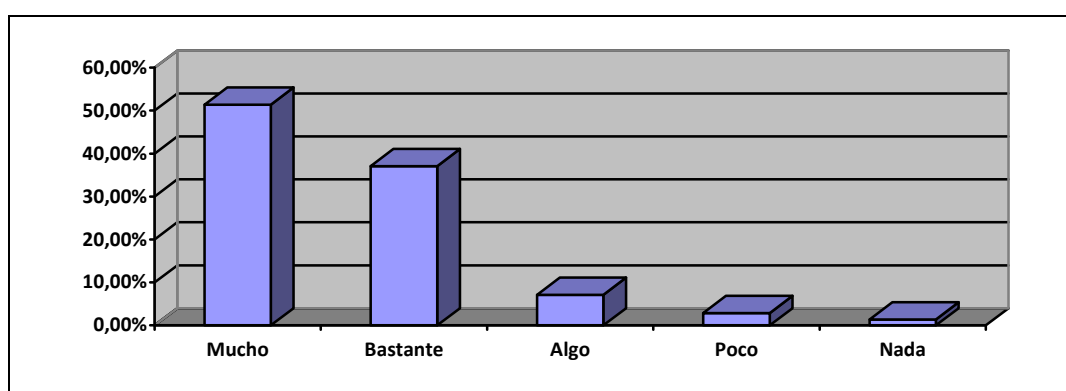


Figura 52: Da información al alumno sobre los aspectos relevantes y los que debe mejorar en sus actividades, exámenes, etc.

a) *Utiliza diferentes estrategias/técnicas adecuadas para lograr los objetivos de la asignatura.*

De entre la población muestra, el 41% considera que mucho; el 47,1% asegura que bastante; un 10% afirma que algo; y un 1,4% dice no utilizarlas nunca.

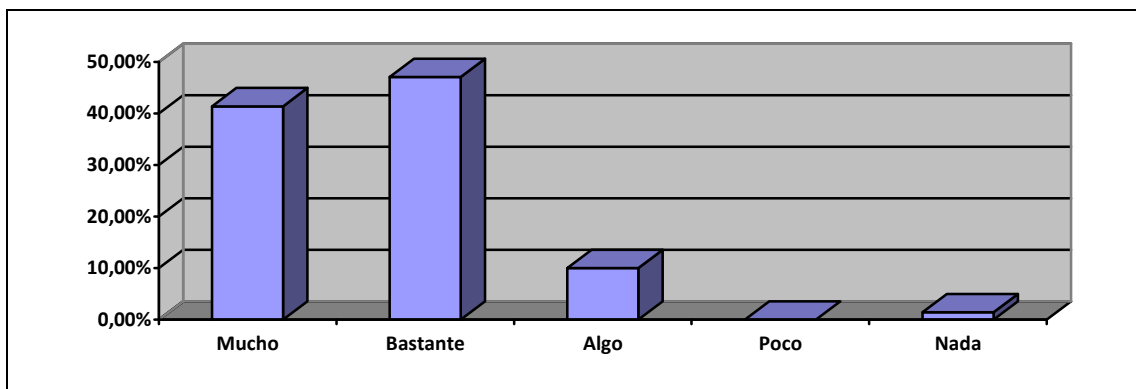


Figura 53: *Utiliza diferentes estrategias/técnicas adecuadas para lograr los objetivos de la asignatura*

b) *Utiliza diferentes estrategias/técnicas adecuadas para lograr los objetivos de la asignatura.*

El 38% del profesorado asegura facilitarle mucho al alumnado el aprendizaje activo; el 51,4% afirma que bastante; el 7,1% opina que algo; y el 2,9% dice no facilitarlo nunca.

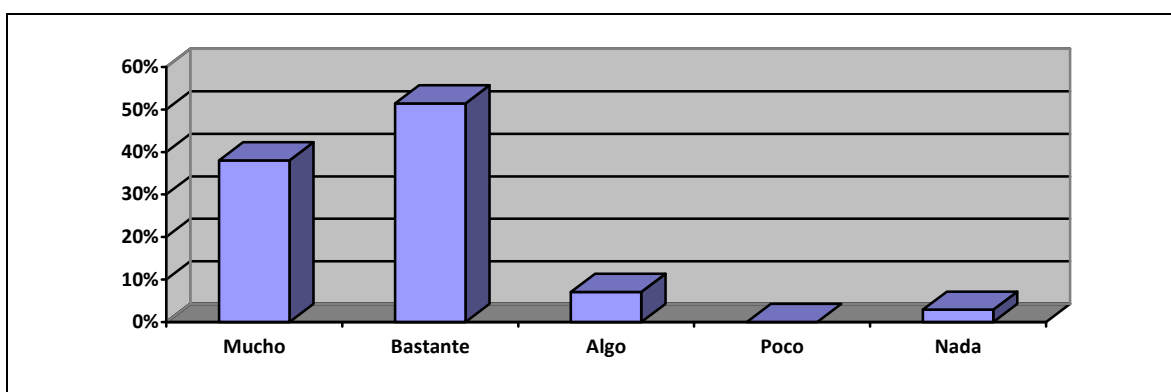


Figura 54: *Facilita, con actuaciones específicas (cuestionarios, tareas prácticas,...), que el alumnado aprenda de forma activa*

c) *Utiliza actividades para que el alumnado aprenda de forma colaborativa.*

El 32,9% de los encuestados afirma basarse mucho en el aprendizaje colaborativo de sus alumnos; un 41,4% asegura que bastante; el 20% dice realizarlo algo; el 4,3% lo hace poco; y un 1,4% afirma no realizarlo nunca.

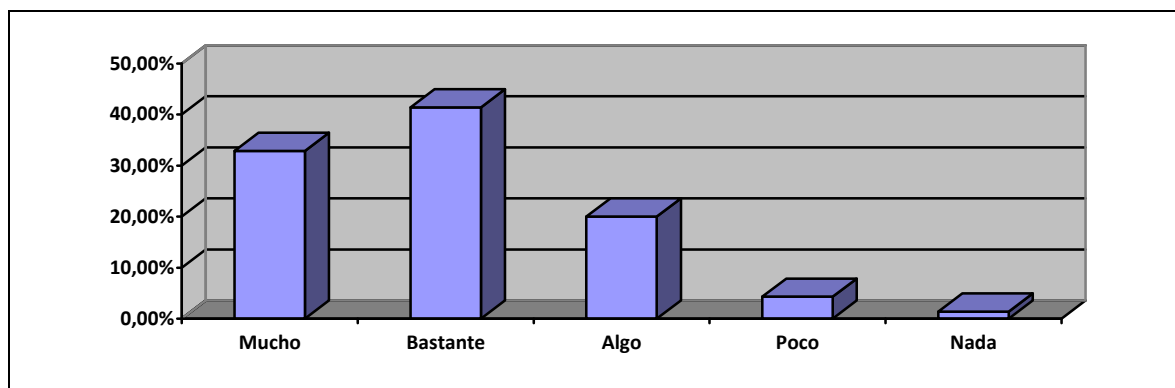


Figura 55: *Facilita, con actuaciones específicas (cuestionarios, tareas prácticas,...), que el alumnado aprenda de forma activa*

d) *Realiza un plan para que el alumnado aprenda de manera autónoma.*

El 30% del profesorado asegura fomentar mucho el aprendizaje autónomo de sus alumnos; el 34,3% afirma que bastante; un 24,3% opina que algo; el 10% dice hacerlo poco; y el 1,4% asegura no fomentarlo nunca.

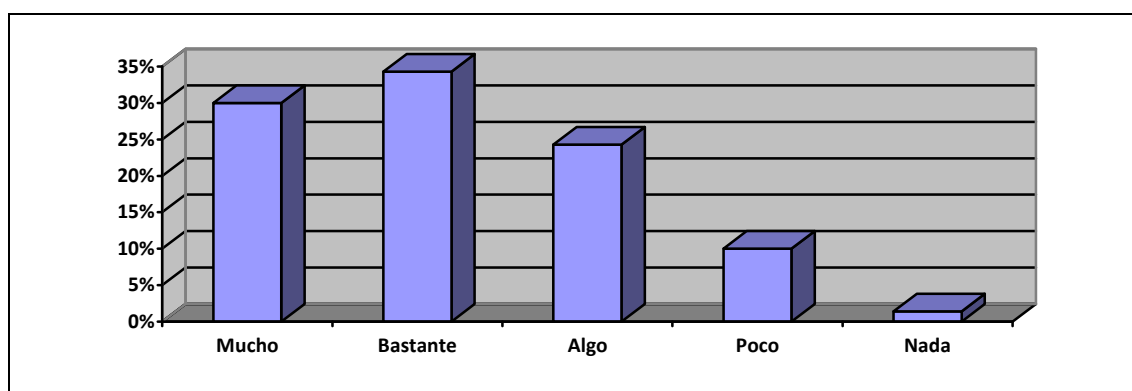


Figura 56: *Realiza un plan para que el alumnado aprenda de manera autónoma*

e) Favorece en el alumnado el desarrollo de la responsabilidad con exigencias específicas.

El 22,9% afirma favorecer mucho el desarrollo de la responsabilidad del alumnado; el 45,7% asegura hacerlo bastante; el 22,9% dice que algo; un 5,7% cree que poco; y un 2,9% opina que nada.

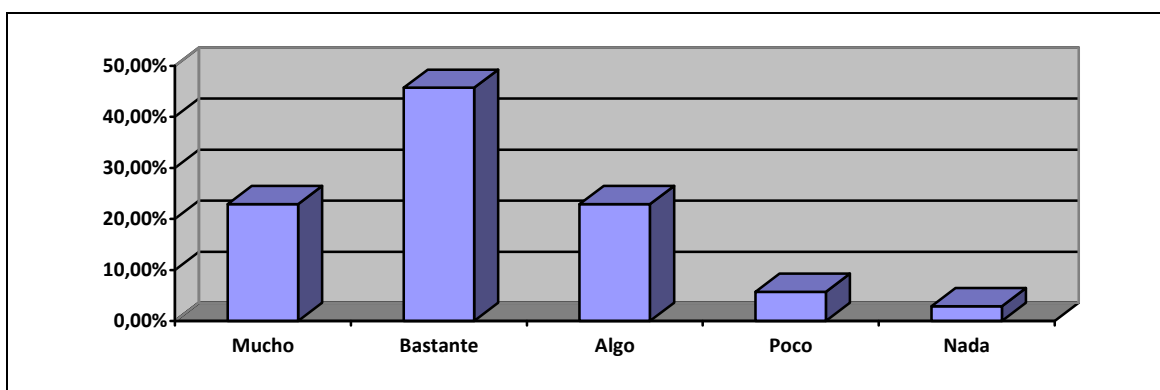


Figura 57: *Favorece en el alumnado el desarrollo de la responsabilidad con exigencias específicas*

f) Promueve que el alumnado desarrolle el interés por el conocimiento.

El 33,3% asegura que lo hace; el 49,3% afirma que lo lleva a cabo bastante; el 14,5% opina que lo hace algo; un 1,4% dice que poco; y otro 1,4% considera que nunca.

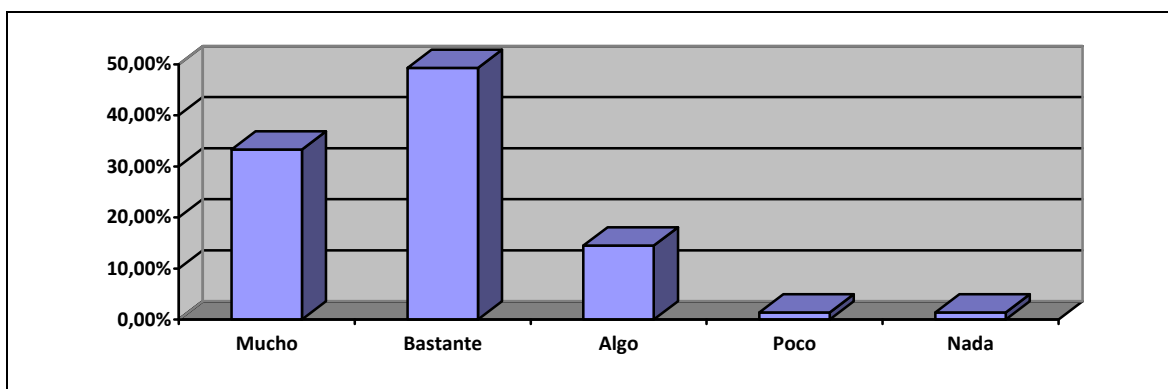


Figura 58: *Promueve que el alumnado desarrolle el interés por el conocimiento*

g) Facilita la comprensión de la tarea que imparte.

El 44,3% de la población muestra asegura que facilita mucho la comprensión en sus alumnos; el 51,4% considera hacerlo bastante; un 2,9% afirma hacerlo algo; y un 1,4% dice no hacerlo nunca.

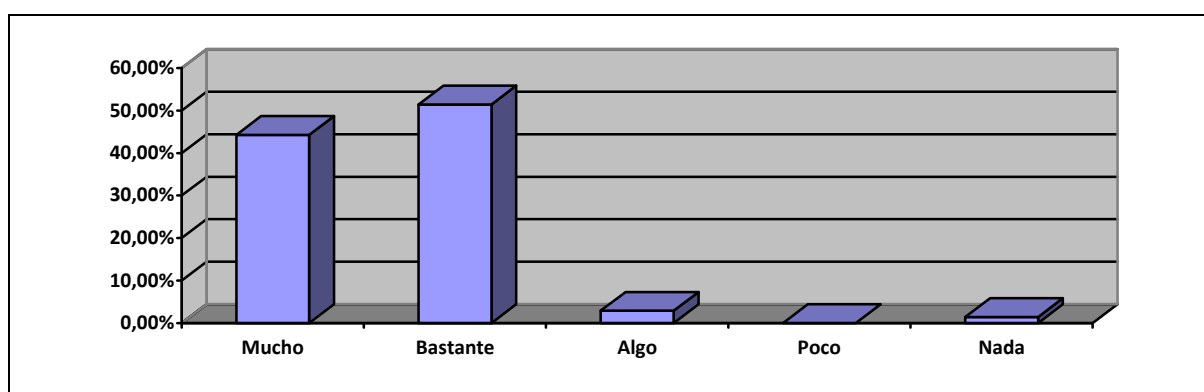


Figura 59: *Facilita la comprensión de la tarea que imparte*

h) Relaciona los contenidos y procedimientos aprendidos con la realidad práctica.

El 48,6% de los profesores considera que relaciona mucho teoría y práctica; el 40% opina que bastante; el 8,6% dice que algo; el 1,4% afirma que poco; y otro 1,4% asegura que nunca.

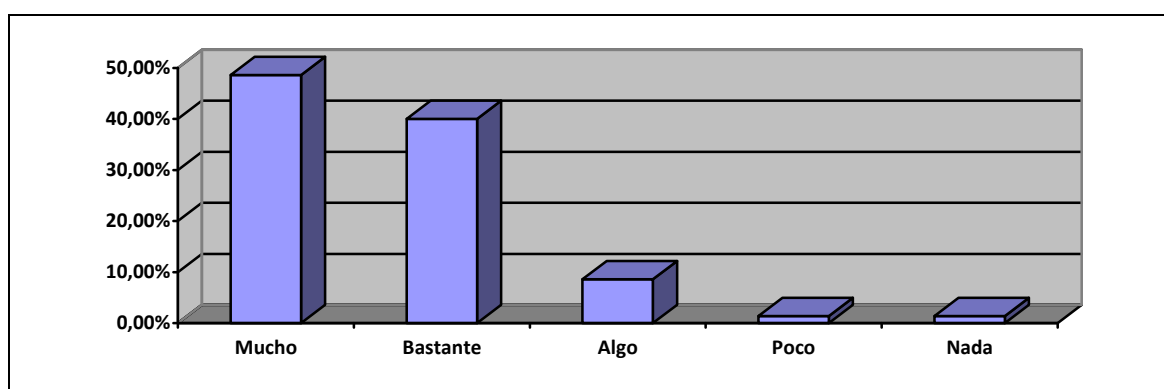


Figura 60: *Relaciona los contenidos y procedimientos aprendidos con la realidad práctica*

i) *Fomenta en el alumnado el empleo de las nuevas tecnologías.*

En lo que se refiere a este aspecto, en 44,9% de los encuestados considera que lo fomenta mucho; el 40,6% opina que bastante; un 11,6% dice hacerlo algo; un 1,4% asegura hacerlo poco; y otro 1,4% asegura no hacerlo nunca.

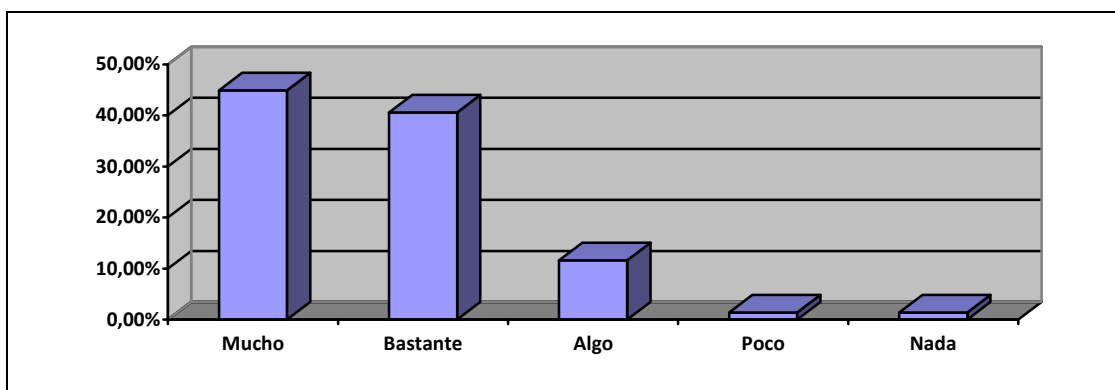


Figura 61: *Fomenta en el alumnado el empleo de las nuevas tecnologías*

Tras haber analizado individualmente cada una de las secciones que comprenden esta pregunta sobre la aplicación del profesorado en lo concerniente a estrategias diferentes, podemos afirmar de los datos que se desprenden del análisis global de este apartado es que un 84,55 % del profesorado encuestado se ocupa de la planificación de su asignatura u asignaturas, frente a un 15,46 % que no se ocupa, como se puede apreciar en la Figura 62.

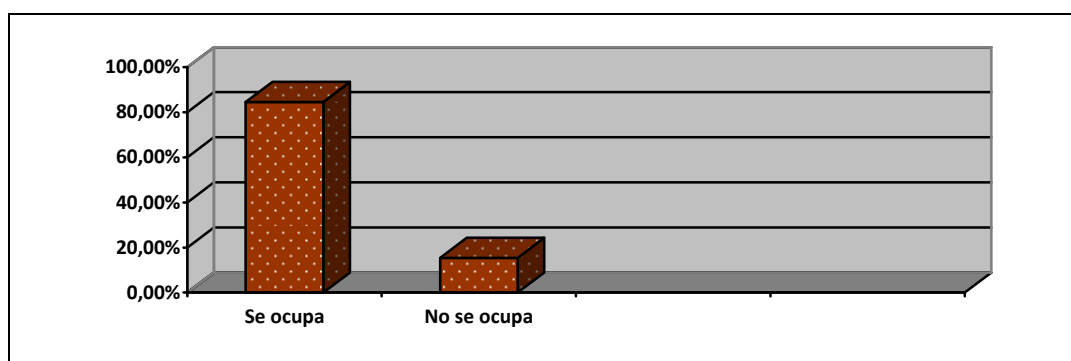


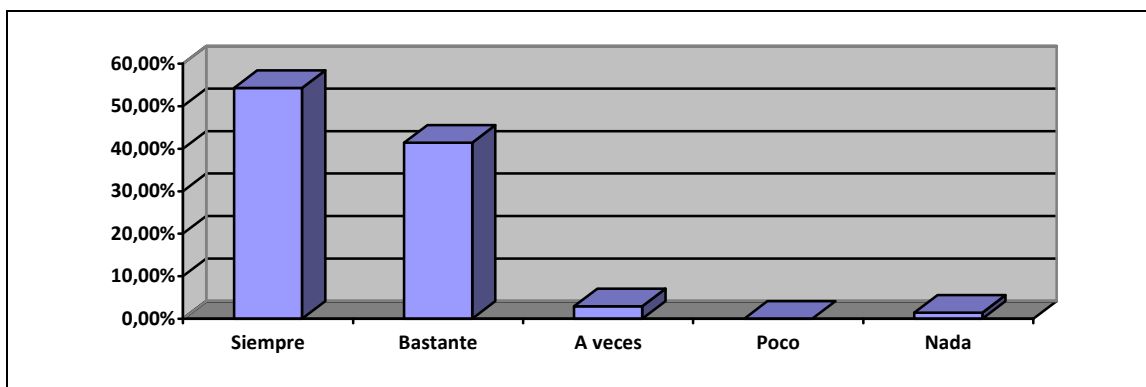
Figura 62: Globalización de la planificación de la asignatura

4.1.2.3. Evaluación

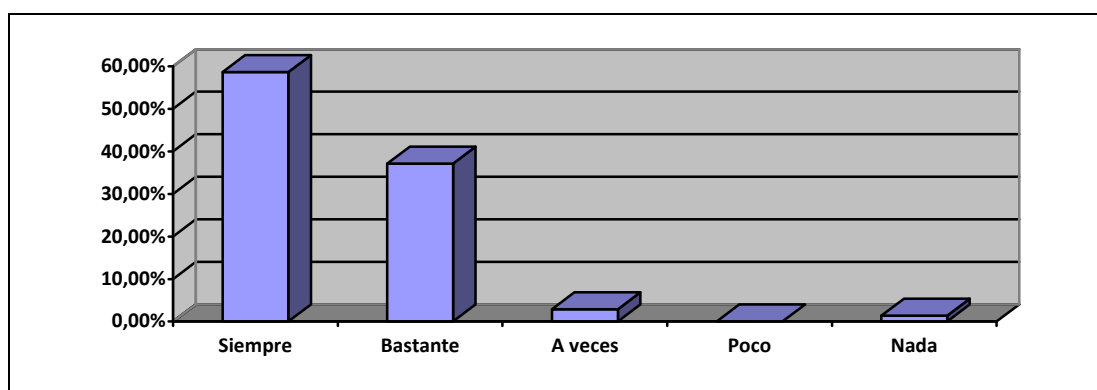
	Nada	Poco	A veces	Bastante	Siempre
Establece relaciones cordiales con los estudiantes.	1.4% (1)	0.0% (0)	2.9% (2)	41.4% (29)	54.3% (38)
Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos.	1.4% (1)	0.0% (0)	2.9% (2)	37.1% (26)	58.6% (41)
Evalúa el proceso de aprendizaje.	1.4% (1)	5.7% (4)	7.1% (5)	41.4% (29)	44.3% (31)
Evalúa el proceso de enseñanza.	1.4% (1)	8.6% (6)	15.7% (11)	41.4% (29)	32.9% (23)
Auto-evalúa su actuación docente y didáctica	4.3% (3)	5.7% (4)	15.7% (11)	45.7% (32)	28.6% (20)
Evalúa todas las competencias programadas.	1.4% (1)	5.7% (4)	17.1% (12)	44.3% (31)	31.4% (22)
Hace que la evaluación ayude al alumno a mejorar.	1.4% (1)	4.3% (3)	18.6% (13)	52.9% (37)	22.9% (16)
Evalúa de manera coherente con los objetivos y la metodología de la asignatura.	1.4% (1)	2.9% (2)	4.3% (3)	46.4% (32)	44.9% (31)
Facilita la autoevaluación del alumno.	2.9% (2)	10.1% (7)	29.0% (20)	37.7% (26)	20.3% (14)
Utiliza la coevaluación entre el alumnado.	11.4% (8)	25.7% (18)	34.3% (24)	20.0% (14)	8.6% (6)
Orienta individualmente al alumnado.	2.9% (2)	11.4% (8)	18.6% (13)	42.9% (30)	24.3% (17)
Hace participe al alumno de su evaluación.	8.6% (6)	17.1% (12)	27.1% (19)	35.7% (25)	11.4% (8)
Evalúa el programa.	8.7% (6)	13.0% (9)	15.9% (11)	46.4% (32)	15.9% (11)

Tabla 28: Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje*a) Establece relaciones cordiales con los estudiantes.*

El 54,3% afirma establecerla siempre; el 41,4% asegura que lo hace bastante; el 2,9% opina que a veces; y el 1,4% dice no hacerlo nunca.

**Figura 63:** Establece relaciones cordiales con los estudiantes*b) Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos.*

El 58,6% del profesorado encuestado asegura que siempre evalúa el aprendizaje del alumnado en relación a unos parámetros preestablecidos; el 37,1% considera que bastante; un 2,9% afirma que a veces; y un 1,4% asegura no hacerlo nunca.

**Figura 64:** Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos

c) *Evalúa el proceso de aprendizaje.*

El 43,3% considera que lo evalúa siempre; el 41,4% opina que bastante; un 7,1% afirma realizarlo a veces; el 5,7% asegura hacerlo poco; y el 1,4% dice no hacerlo nunca.

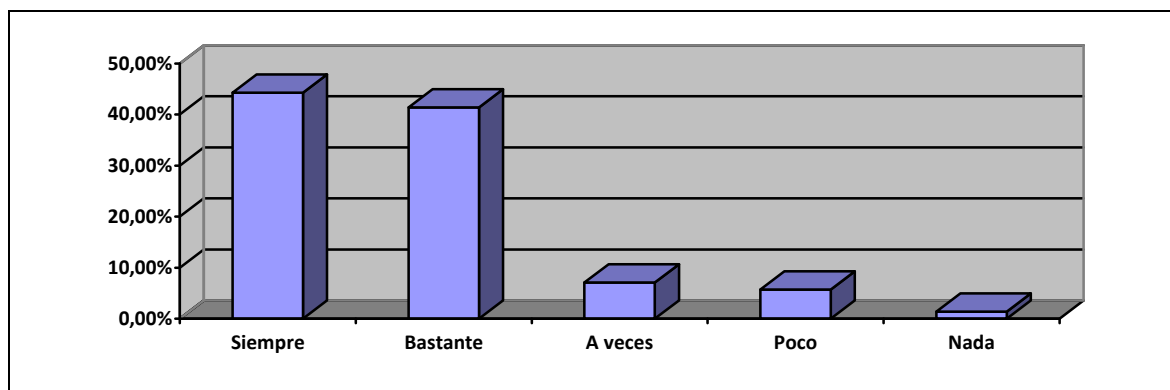


Figura 65: *Evalúa el proceso de aprendizaje*

d) *Evalúa el proceso de enseñanza.*

A este aspecto, el 32,9% del profesorado ha respondido que lo evalúa siempre; el 41,4% afirma que bastante; el 15,7% asegura que a veces; el 8,6% opina que poco; y el 1,4% dice que nunca lo hace.

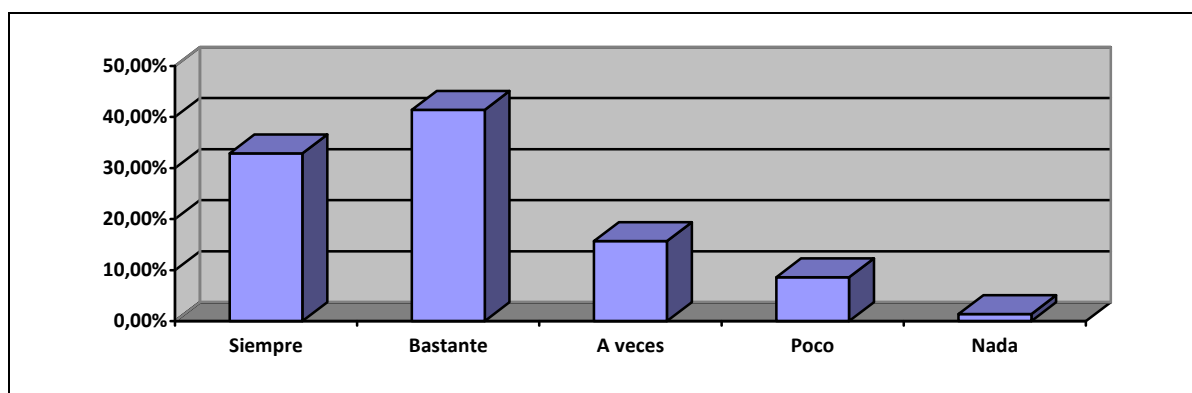


Figura 66: *Evalúa el proceso de enseñanza*

e) Auto-evalúa su actuación docente y didáctica.

A este aspecto, el 28,6% del profesorado ha respondido que lo evalúa siempre; el 45,7% afirma que bastante; el 15,7% asegura que a veces; el 5,7% opina que poco; y el 4,3% dice que nunca lo hace.

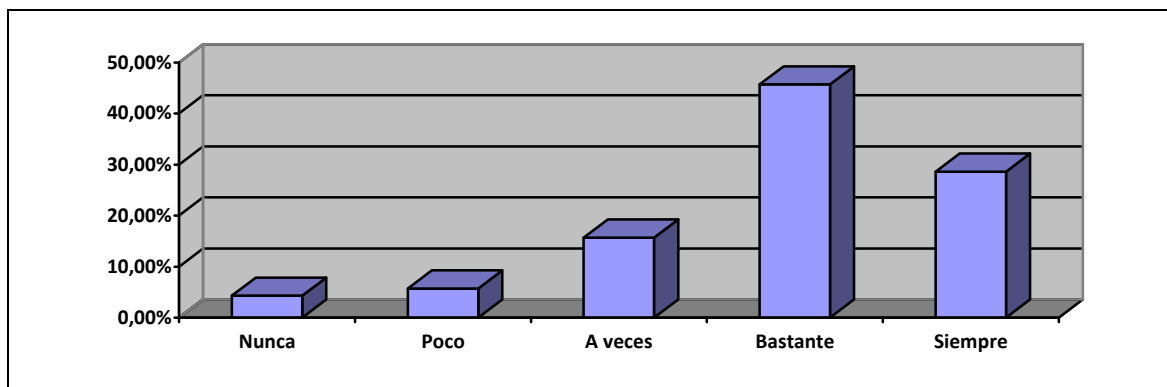


Figura 67: Auto-evalúa su actuación docente y didáctica

f) Evalúa todas las competencias programadas.

A este aspecto, el 31,4% del profesorado ha respondido que lo evalúa siempre; el 44,3% afirma que bastante; el 17,1% asegura que a veces; el 5,7% opina que poco; y el 1,4% dice que nunca lo hace.

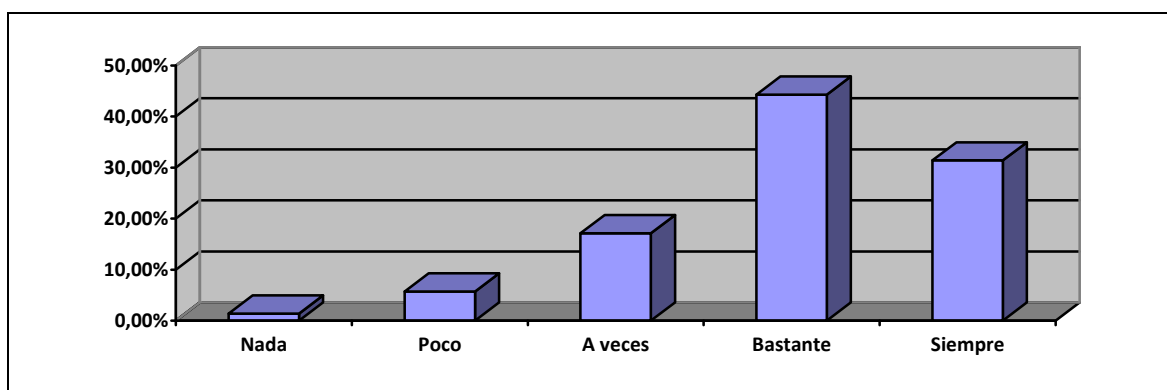


Figura 68: Evalúa todas las competencias programadas

g) Hace que la evaluación ayude al alumno a mejorar.

A este aspecto, el 22,9% del profesorado ha respondido que lo evalúa siempre; el 52,9% afirma que bastante; el 18,6% asegura que a veces; el 4,3% opina que poco; y el 1,4% dice que nunca lo hace.

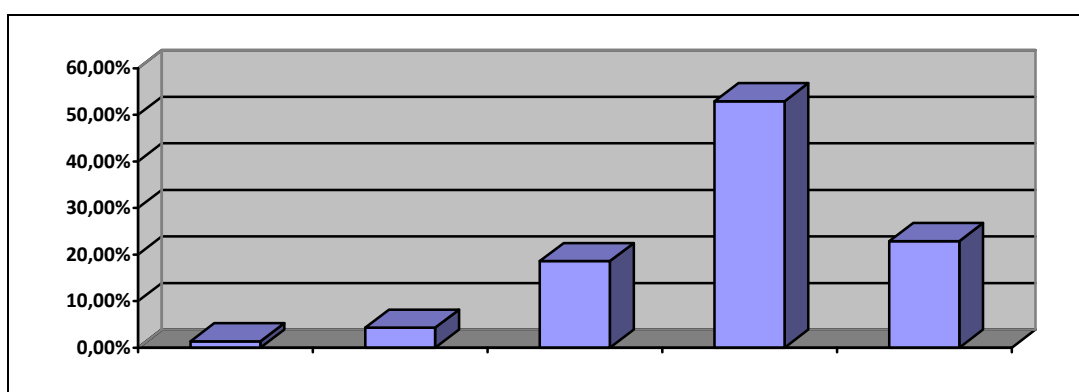


Figura 69: *Hace que la evaluación ayude al alumno a mejorar*

h) Evalúa de manera coherente con los objetivos y la metodología de la asignatura.

A este aspecto, el 44,9% del profesorado ha respondido que lo evalúa siempre; el 46,4% afirma que bastante; el 4,3% asegura que a veces; el 2,9% opina que poco; y el 1,4% dice que nunca lo hace.

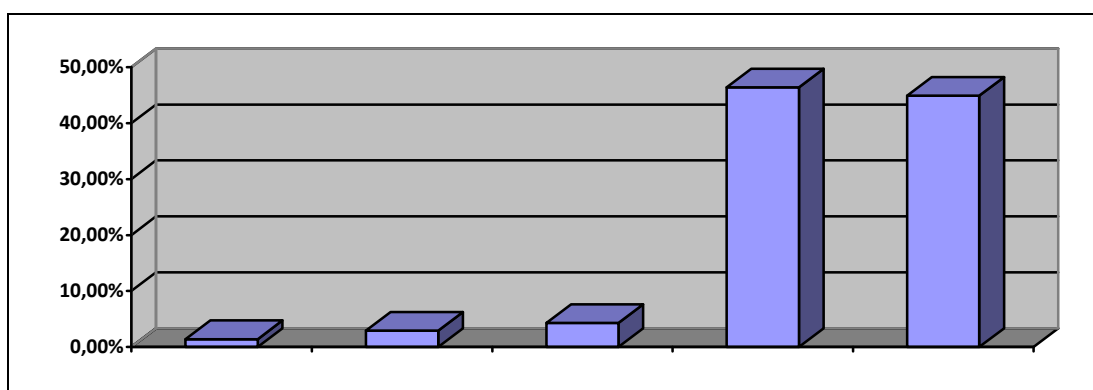


Figura 70: *Evalúa de manera coherente con los objetivos y la metodología de la asignatura*

i) *Facilita la autoevaluación del alumno.*

A este aspecto, el 20,3% del profesorado ha respondido que lo evalúa siempre; el 37,7% afirma que bastante; el 29% asegura que a veces; el 10,1% opina que poco; y el 2,9% dice que nunca lo hace.

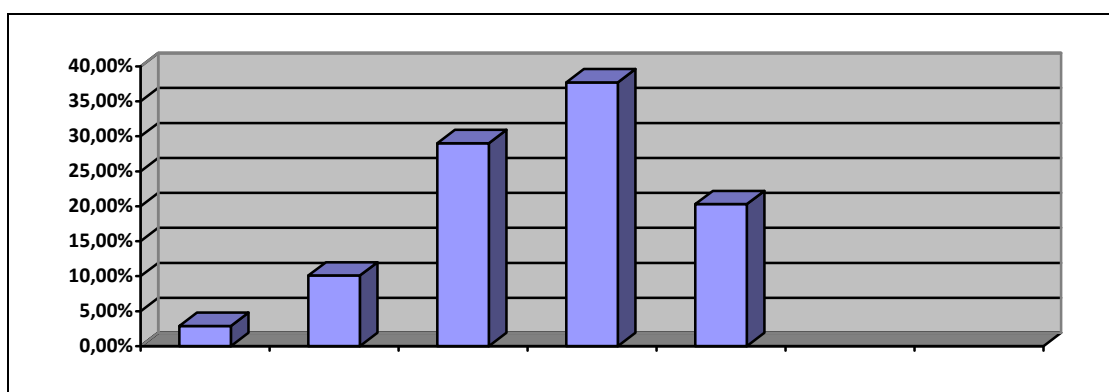


Figura 71: *Facilita la autoevaluación del alumno*

j) *Utiliza la coevaluación entre el alumnado.*

A este aspecto, el 8,6% del profesorado ha respondido que lo evalúa siempre; el 20% afirma que bastante; el 34,3% asegura que a veces; el 25,7% opina que poco; y el 11,4% dice que nunca lo hace.

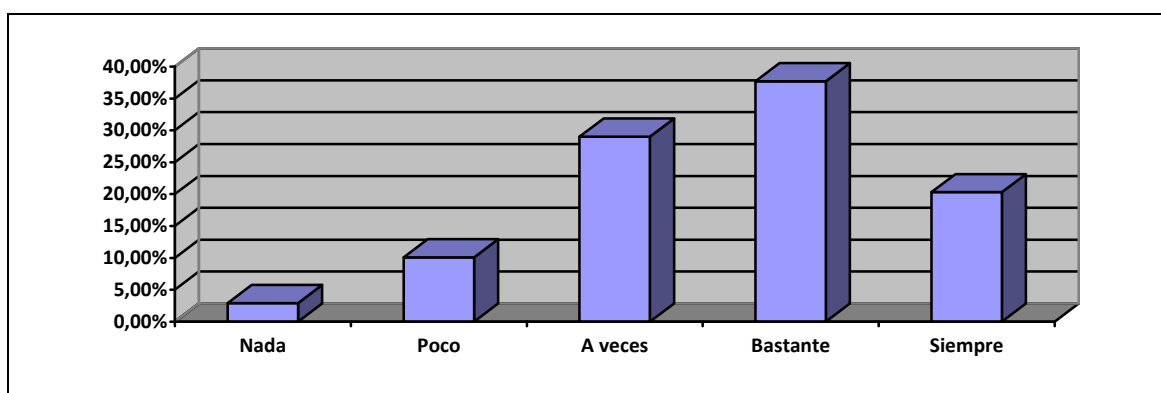


Figura 72: *Utiliza la coevaluación entre el alumnado*

k) Orienta individualmente al alumnado.

A este aspecto, el 24,3% del profesorado ha respondido que lo evalúa siempre; el 42,9% afirma que bastante; el 18,6% asegura que a veces; el 11,4% opina que poco; y el 2,9% dice que nunca lo hace.

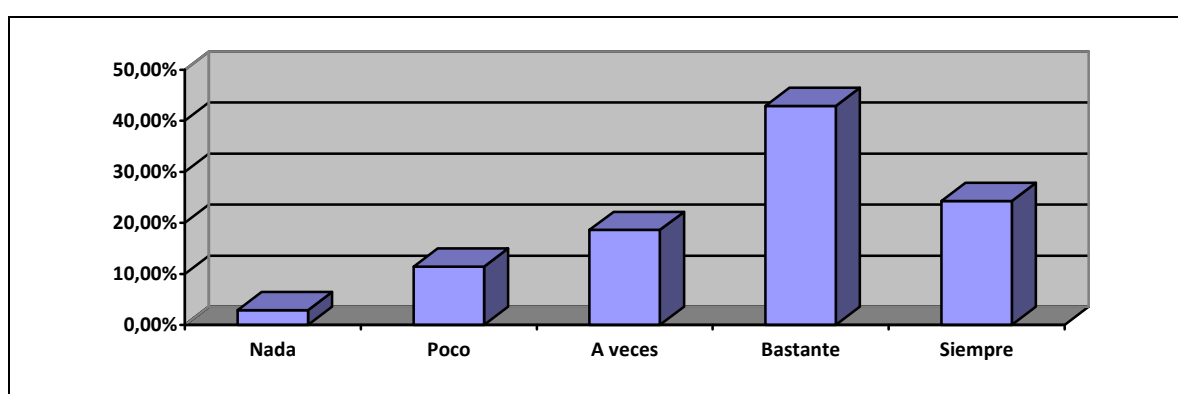


Figura 73: *Orienta individualmente al alumnado*

l) Hace partícipe al alumno de su evaluación.

A este aspecto, el 11,4% del profesorado ha respondido que lo evalúa siempre; el 35,7% afirma que bastante; el 27,1% asegura que a veces; el 17,1% opina que poco; y el 8,6% dice que nunca lo hace.

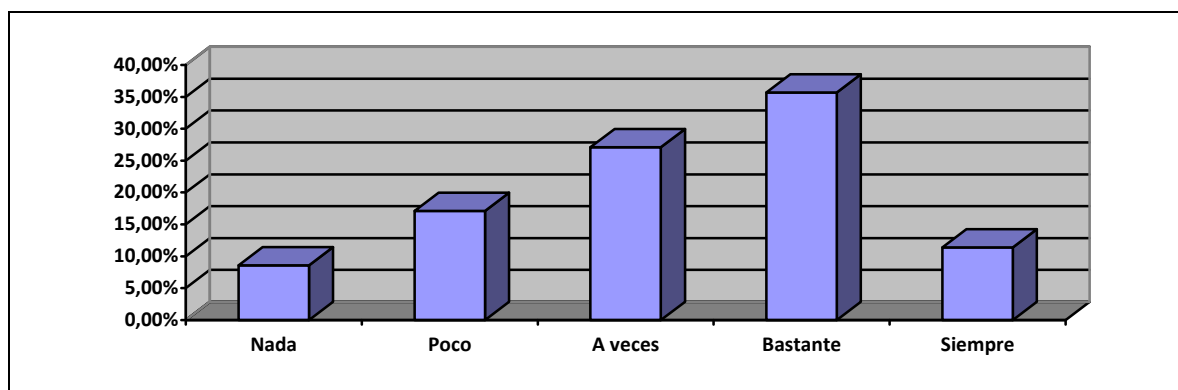


Figura 74: *Hace partícipe al alumno de su evaluación*

m) Evalúa el programa.

A este aspecto, el 15,9% del profesorado ha respondido que lo evalúa siempre; el 46,4% afirma que bastante; el 15,9% asegura que a veces; el 13% opina que poco; y el 8,7% dice que nunca lo hace.

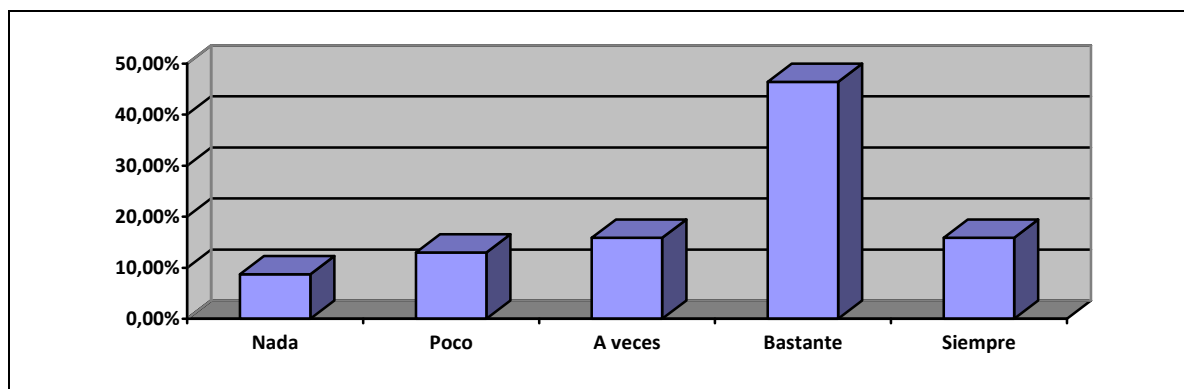


Figura 75: Evalúa el programa

Tras haber analizado individualmente cada una de las secciones que comprenden esta pregunta sobre la evaluación por parte del profesorado de diferentes elementos del proceso educativo, podemos afirmar de los datos que se desprenden del análisis global de este apartado es que un 71,87 % del profesorado encuestado se ocupa mucho o bastante de la evaluación de diferentes aspectos, frente a un 28,14 % que no lo realiza nunca o casi nunca, como se puede apreciar en la figura 76.

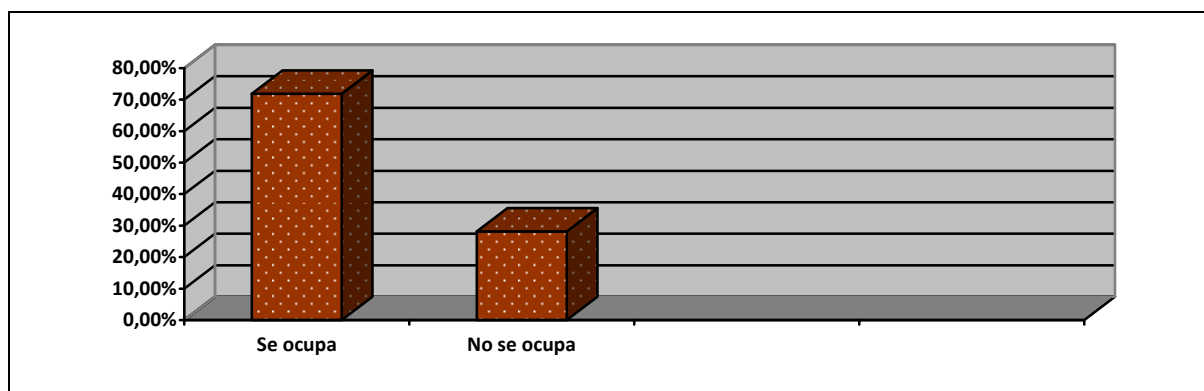


Figura 76: Globalización del proceso de evaluación.

En esta pregunta se les ofreció a los encuestados un pequeño espacio en el que poder realizar comentarios abiertos que, por su naturaleza no se han podido agrupar pero de los que podemos destacar algunas opiniones vertidas por el profesorado como es el hecho de que los medios de los que disponen, el tamaño de los grupos (alrededor de 90 alumnos), y la disponibilidad de tiempo de los alumnos no permiten al profesor evaluar las destrezas de comprensión y expresión oral en las asignaturas obligatorias. Esta última opinión coincide con otras en las que se menciona que el gran número de alumnos impide que se lleve a cabo un seguimiento más individualizado de la evaluación y progreso de cada alumno.

4.1.3. Materiales didácticos.

4.1.3.1. Frecuencia en el uso de los soportes tecnológicos.

Al preguntar a los encuestados sobre la frecuencia con la que utilizaban una serie de materiales que les presentamos, hemos observado que la pizarra tradicional, el reproductor de CDs, y el ordenador y el cañón son los soportes más utilizados en las aulas, además de utilizar el DVD algunas veces, quedando así desbancados los ya obsoletos soportes como el rotafolios, el retroproyector, las diapositivas o el radiocassette. Nos ha llamado la atención que un 81,3% de los encuestados no utiliza nunca la Pizarra Digital que tantísimas ventajas ofrece al docente. Desconocemos si se debe a la falta de formación del profesorado para la utilización de PDIs¹²¹ o a que en su centro no disponen de tal soporte.

A continuación presentamos, en la tabla 29, los datos vertidos tras el análisis de la pregunta con los subapartados correspondientes sobre la frecuencia de uso de los diferentes soportes.

¹²¹ Pizarra Digital Interactiva

¿Con qué frecuencia utiliza usted los siguientes soportes?:					
	Nunca	Poco	Algo	Bastante	Siempre
Pizarra tradicional	4.5% (3)	11.9% (8)	17.9% (12)	41.8% (28)	23.9% (16)
Pizarra Digital	81.3% (52)	3.1% (2)	4.7% (3)	6.3% (4)	4.7% (3)
Rotafolios	88.7% (55)	4.8% (3)	1.6% (1)	4.8% (3)	0.0% (0)
Cañón	7.5% (5)	4.5% (3)	9.0% (6)	38.8% (26)	40.3% (27)
Reproductor de DVD	17.9% (12)	10.4% (7)	31.3% (21)	28.4% (19)	11.9% (8)
Reproductor de CD	17.9% (12)	13.4% (9)	17.9% (12)	40.3% (27)	10.4% (7)
Retroproyector	44.6% (29)	21.5% (14)	9.2% (6)	20.0% (13)	4.6% (3)
Reproductor de Diapositivas	79.4% (50)	6.3% (4)	4.8% (3)	7.9% (5)	1.6% (1)
Ordenador	3.0% (2)	0.0% (0)	7.5% (5)	34.3% (23)	55.2% (37)
Radio-Cassette	49.3% (33)	17.9% (12)	14.9% (10)	16.4% (11)	1.5% (1)

Tabla 29: Utilización de soportes tecnológicos

4.1.3.2. Criterios de elección de los materiales.

A la vista de los datos obtenidos en los diferentes ítems de esta pregunta, podemos afirmar que la elección de los materiales por parte del profesorado

encuestado obedece a la consulta de bibliotecas, librerías, o por la asistencia a congresos y seminarios; pero la fuente de obtención de materiales más destacada es a través de la información obtenida en Internet o por recomendaciones de otros colegas. De todo lo anterior podemos deducir que, muy posiblemente el profesorado encuestado no utilice mayoritariamente material publicado con fines docentes, sino que acude a fuentes de Internet para seleccionar y crear un banco con material diverso adaptado a las necesidades de su grupo, como ya vimos, en el Capítulo II, al hablar de las ventajas que Internet ha supuesto al profesorado en general y al de IFE en particular.

Esta creencia viene avalada por las respuestas que algunos de los encuestados han querido reflejar en el espacio en blanco habilitado para tal fin, y donde confirman que los materiales que utilizan son de elaboración propia, ajenos a las editoriales, o bien materiales propios que han sido publicados por la editorial de la universidad a la que pertenecen.

¿En qué se basa para la elección de esos materiales?							
	Nunca	Poco	Algo	Bastante	Siempre	Españolas	Anglo americanas
Me vienen impuestos.	56.9% (37)	13.8% (9)	13.8% (9)	9.2% (6)	4.6% (3)	0.0% (0)	4.6% (3)
Por los Catálogos de las editoriales	44.6% (29)	20.0% (13)	18.5% (12)	13.8% (9)	3.1% (2)	3.1% (2)	7.7% (5)
Por revistas especializadas	27.7% (18)	15.4% (10)	26.2% (17)	23.1% (15)	3.1% (2)	1.5% (1)	13.8% (9)

¿En qué se basa para la elección de esos materiales?							
Por los comerciales de la editorial	63.6% (42)	22.7% (15)	9.1% (6)	4.5% (3)	0.0% (0)	1.5% (1)	1.5% (1)
Por consultas de biblioteca	18.8% (12)	12.5% (8)	25.0% (16)	39.1% (25)	3.1% (2)	0.0% (0)	4.7% (3)
Por consultas en librerías	22.7% (15)	12.1% (8)	28.8% (19)	30.3% (20)	6.1% (4)	1.5% (1)	3.0% (2)
Por asistencias a congresos, seminarios,...	19.7% (13)	15.2% (10)	31.8% (21)	25.8% (17)	7.6% (5)	1.5% (1)	1.5% (1)
Por información en Internet	3.0% (2)	6.1% (4)	16.7% (11)	51.5% (34)	19.7% (13)	1.5% (1)	12.1% (8)
Por recomendación de colegas	7.8% (5)	15.6% (10)	26.6% (17)	39.1% (25)	10.9% (7)	1.6% (1)	6.3% (4)
Por consenso del departamento	27.9% (17)	19.7% (12)	19.7% (12)	21.3% (13)	11.5% (7)	0.0% (0)	1.6% (1)

Tabla 30: Criterios para la elección de los materiales

4.1.3.3. ¿Cuál es la fuente principal de la que usted obtiene los materiales didácticos? (C.3)

Las respuestas vertidas en este apartado vienen a confirmar y a apoyar nuestra hipótesis sobre el uso de materiales propios y combinados de distintas fuentes.

Opciones de respuesta	Porcentaje
Libro de texto/manual	4,5%
Combinación en proporción similar: libro de texto y materiales didácticos	11,9%
Combinación en proporción disparar: libro de texto y materiales didácticos	10,4%
Combinación de fuentes diversas	73,1%

Tabla 31: Fuentes de los materiales

4.1.3.4. Valoración de las destrezas lingüísticas

Esta variable, y todas las que después le seguirán, sólo fue respondida por 67 de los encuestados. De los resultados obtenidos podemos afirmar que la mayoría del profesorado encuestado concede una gran importancia al desarrollo de todas las destrezas, pero especialmete a la de *Reading* (47,8%) y a *Listening* (40,3%); seguidas de cerca por el *Speaking* (32,8%) y *Vocabulary* (31,3%). Todas ellas con una desviación media de entre el 8,90 y el 8,30. De lo que se desprende que , aún siendo poca la diferencia, se le sigue concediendo más importancia al inglés pasivo.

Valore del 1 al 10 la importancia de las siguientes destrezas, siendo 1: Nula y 10: Muy Alta											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Rating Average
Listening	1.5% (1)	0.0% (0)	0.0% (0)	0.0% (0)	3.0% (2)	10.4% (7)	9.0% (6)	11.9% (8)	23.9% (16)	40.3% (27)	8.55
Speaking	1.5% (1)	0.0% (0)	1.5% (1)	1.5% (1)	7.5% (5)	7.5% (5)	6.0% (4)	13.4% (9)	28.4% (19)	32.8% (22)	8.27

Valore del 1 al 10 la importancia de las siguientes destrezas, siendo 1: Nula y 10: Muy Alta											
Reading	1.5% (1)	0.0% (0)	0.0% (0)	1.5% (1)	1.5% (1)	1.5% (1)	9.0% (6)	10.4% (7)	26.9% (18)	47.8% (32)	8.90
Writing	1.5% (1)	0.0% (0)	1.5% (1)	0.0% (0)	3.0% (2)	6.0% (4)	7.5% (5)	29.9% (20)	20.9% (14)	29.9% (20)	8.34
Vocabulary	1.5% (1)	1.5% (1)	0.0% (0)	0.0% (0)	4.5% (3)	7.5% (5)	7.5% (5)	23.9% (16)	22.4% (15)	31.3% (21)	8.30
Specific Use of English	1.5% (1)	1.5% (1)	0.0% (0)	0.0% (0)	1.5% (1)	4.5% (3)	9.0% (6)	25.4% (17)	26.9% (18)	29.9% (20)	8.45
Grammar	1.5% (1)	1.5% (1)	3.0% (2)	1.5% (1)	4.5% (3)	13.4% (9)	14.9% (10)	17.9% (12)	19.4% (13)	22.4% (15)	7.69

Tabla 32: Valoración de las destrezas lingüísticas

4.1.3.5. Lengua vehicular en el aula.

El 56,7% del profesorado encuestado afirma utilizar única y exclusivamente la lengua inglesa en sus clases frente a un 43,3% que lo hace en español o en una combinación de ambas lenguas. Nos consta por los comentarios abiertos que algunos de los profesores que han optado por esta segunda opción, utilizan el español y la lengua de su comunidad en la misma proporción para expresarse en el aula.

Los resultados obtenidos no favorecen en nada el fomento de una metodología comunicativa en el aprendizaje de la lengua inglesa en general ni en la de IFE en particular, privando a la vez al alumnado de estar expuestos a la lengua objeto de aprendizaje el mayor número de horas posibles, que ya son escasas de por si en los programas de esta asignatura.

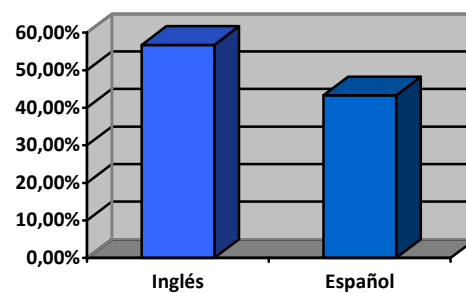


Figura 77: Lengua vehicular utilizada en el aula

Presentamos a continuación el gráfico pormenorizado de los datos analizados:

¿Qué lengua utiliza usted en sus clases? Valore del 1 al 10, siendo 1: Nunca y 10: Siempre										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Español	30.6 % (15)	30.6 % (15)	12.2 % (6)	8.2 % (4)	8.2 % (4)	4.1 % (2)	2.0 % (1)	0.0 % (0)	2.0% (1)	2.0% (1)
Inglés	0.0 % (0)	0.0% (0)	1.5% (1)	1.5 % (1)	1.5 % (1)	3.0 % (2)	6.0 % (4)	7.5 % (5)	22.4 % (15)	56.7 % (38)

Tabla 33: Lengua vehicular utilizada en el aula

4.1.3.6. El temario y las necesidades del alumnado

A la pregunta *¿Considera usted su temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos?* , la respuesta afirmativa ha sido mayoritaria con un 67,2% de respuestas por parte de los encuestado, aunque no podemos hacer caso omiso al hecho de que un 32,8% considera que no lo está.

Opciones de respuesta	Porcentaje
Si	67,2%
No	32,8%

Tabla 34: temario y necesidades laborales de los alumnos

4.1.3.7. Frecuencia de uso de los materiales

Los resultados obtenidos de esta respuesta vienen a confirmar nuestra hipótesis sobre el hecho de que el profesorado utiliza un gran porcentaje de materiales procedentes de Internet que ellos reelaboran y adaptan según sus necesidades y las de su alumnado. Los porcentajes más elevados los obtenemos en el uso de materiales de Internet (69,7%), materiales personales (60%), materiales adaptados por el propio docente (59,7%), y materiales auténticos (58,2%), con una desviación de entre el 4 y 4,26.

Un 29,2% comparte material que sus propios compañeros han adaptado, y un 34,8% de los encuestados afirma utilizar bastante el libro de texto.

¿Con qué frecuencia utiliza usted los siguientes materiales?					
	Nunca	Casi nunca	Rara vez	Bastante	Siempre
Libro de texto/Manual	16.7% (11)	15.2% (10)	16.7% (11)	34.8% (23)	16.7% (11)
Materiales impresos del Centro	42.9% (27)	15.9% (10)	14.3% (9)	22.2% (14)	4.8% (3)
Materiales personales	0.0% (0)	1.5% (1)	4.6% (3)	60.0% (39)	33.8% (22)
Materiales de Internet	1.5% (1)	1.5% (1)	4.5% (3)	69.7% (46)	22.7% (15)
Materiales Auténticos	3.0% (2)	0.0% (0)	6.0% (4)	58.2% (39)	32.8% (22)
Materiales que usted adapta	3.0% (2)	4.5% (3)	7.5% (5)	59.7% (40)	25.4% (17)
Materiales adaptados por compañeros	28.6% (18)	22.2% (14)	25.4% (16)	20.6% (13)	3.2% (2)
Materiales adaptados por compañeros y que usted comparte.	23.1% (15)	21.5% (14)	21.5% (14)	29.2% (19)	4.6% (3)
Materiales elaborados con el alumnado.	40.6% (26)	25.0% (16)	26.6% (17)	7.8% (5)	0.0% (0)
Materiales elaborados por el alumnado como tareas externas.	35.4% (23)	23.1% (15)	26.2% (17)	15.4% (10)	0.0% (0)

Tabla 35: frecuencia de uso de los materiales didácticos

4.1.3.8. Materiales y necesidad del alumnado

Una vez analizados los resultados sobre la elección de los materiales por parte del profesorado encuestado, hemos querido conocer si considera que cubren las necesidades de sus alumnos, a lo que hemos obtenido una respuesta de muy positiva con un 67% del profesorado que afirma que bastante, un 20,9% asegura que es suficiente, y un 10,4% que considera que las cubren totalmente.

Opciones de respuesta	Porcentaje
Nada	0,0%
Poco	1,5%
Suficiente	20,9%
Bastante	67,2%
Totalmente	10,4%

Tabla 36: materiales didácticos y necesidades del alumnado

4.1.4. Metodología empleada en el aula.

4.1.4.1. Método de enseñanza utilizado en el aula.

Del análisis realizado a través de los datos obtenidos, observamos cómo el profesorado encuestado a través del tipo de metodología aplicada en el aula, promueve el aprendizaje activo del alumnado con el uso y combinación de diferentes técnicas como son la resolución de problemas (78,5%), el aprendizaje cooperativo (73,8%), el fomento del aprendizaje autónomo (61,5%), el aprendizaje orientado a proyectos (43,1%), o el estudio de casos tanto reales como simulados (41,5%), sin obviar el método expositivo (55,4%).

Opciones de respuesta	Porcentajes
Método expositivo	55,4%
Estudio de casos (reales o simulados)	41,5%
Resolución de ejercicios y problemas	78,5%
Aprendizaje basado en problemas	32,3%
Aprendizaje orientado a proyectos	43,1%
Aprendizaje cooperativo	73,8%
Aprendizaje autónomo	61,5%

Tabla 37: metodología de la enseñanza

4.1.4.2. Frecuencia de uso de los materiales

A todos los encuestados se les pidió que indicaran con qué frecuencia utilizaban los materiales que se les presentaba, y de los resultados vertidos podemos afirmar que los utilizados con más frecuencia son el material impreso no perteneciente a un texto (43,8%), audiciones diferentes a las que acompañan al libro de texto (38,5%), material audiovisual diferente al que acompaña al libro de texto (35,9%), material auténtico (53,8%), supuestos de la vida real (35,5%) y, como hemos visto en otros casos, de Internet (34,4%). Estos datos vienen de nuevo a confirmar el hecho de que el profesorado encuestado utiliza poco el libro de texto, o al menos no lo hace en exclusividad.

	Nunca	Poca frecuencia	Media Frecuencia	Bastante frecuencia	Siempre
Libro de texto	24.6% (16)	16.9% (11)	21.5% (14)	21.5% (14)	15.4% (10)
Cuaderno de ejercicios del libro	21.9% (14)	37.5% (24)	14.1% (9)	17.2% (11)	9.4% (6)

Audio del libro de texto	22.2% (14)	20.6% (13)	31.7% (20)	17.5% (11)	7.9% (5)
Material impreso (no texto)	14.1% (9)	12.5% (8)	23.4% (15)	43.8% (28)	6.3% (4)
Audio diferente al del texto	14.3% (9)	14.3% (9)	28.6% (18)	36.5% (23)	6.3% (4)
Fuentes gráficas y visuales independientes del libro de texto (mapas, gráficos,...)	9.5% (6)	14.3% (9)	38.1% (24)	30.2% (19)	7.9% (5)
Material audiovisual diferente al del libro	3.1% (2)	12.5% (8)	32.8% (21)	35.9% (23)	15.6% (10)
Diccionarios generales monolingües	8.1% (5)	35.5% (22)	22.6% (14)	22.6% (14)	11.3% (7)
Diccionarios generales bilingües	17.2% (11)	29.7% (19)	23.4% (15)	25.0% (16)	4.7% (3)
Diccionarios especializados monolingües	8.1% (5)	32.3% (20)	21.0% (13)	24.2% (15)	14.5% (9)
Diccionarios especializados bilingües	14.5% (9)	27.4% (17)	30.6% (19)	21.0% (13)	6.5% (4)
Periódicos especializadas	22.6% (14)	30.6% (19)	25.8% (16)	21.0% (13)	0.0% (0)
Revistas especializadas	10.9% (7)	20.3% (13)	34.4% (22)	31.3% (20)	3.1% (2)
Juegos de rol u otros juegos	38.7% (24)	30.6% (19)	12.9% (8)	16.1% (10)	1.6% (1)

Material auténtico	3.1% (2)	3.1% (2)	15.4% (10)	53.8% (35)	24.6% (16)
Supuestos de la vida real	12.9% (8)	19.4% (12)	24.2% (15)	35.5% (22)	8.1% (5)
Programas de ordenador	14.3% (9)	31.7% (20)	22.2% (14)	20.6% (13)	11.1% (7)
Internet	3.1% (2)	6.3% (4)	21.9% (14)	34.4% (22)	34.4% (22)
Charlas, seminarios o conversaciones con anglófonos	43.1% (25)	32.8% (19)	10.3% (6)	12.1% (7)	1.7% (1)

Tabla 38: frecuencia de uso de los materiales didácticos

En el espacio de respuestas abiertas, el profesorado ha indicado utilizar materiales como el vídeo streaming o los podcasts, y ha hecho mención del magnífico resultado, en términos de participación activa, de la realización de seminarios en lengua inglesa con ingenieros de reconocido prestigio.

4.1.5. Análisis, Adaptación y Elaboración de materiales.

4.1.5.1. Influencia en el proceso de aprendizaje del alumnado.

Los profesores encuestados consideran que el Análisis, Adaptación y Elaboración de los Materiales Didácticos complementa o mejora la docencia en sus clases y, por tanto, el aprendizaje de su alumnado.

	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Totalmente
Permite mayor autonomía al docente	0.0% (0)	1.6% (1)	41.3% (26)	36.5% (23)	20.6% (13)
Favorece la creatividad	0.0% (0)	9.5% (6)	34.9% (22)	36.5% (23)	19.0% (12)
Estimula la motivación del alumnado	0.0% (0)	9.5% (6)	33.3% (21)	42.9% (27)	14.3% (9)
Evita la rutina y la monotonía	0.0% (0)	8.1% (5)	24.2% (15)	46.8% (29)	21.0% (13)
Acerca al alumnado al mundo real	0.0% (0)	6.3% (4)	27.0% (17)	36.5% (23)	30.2% (19)
Se adapta a las necesidades del alumnado	0.0% (0)	3.2% (2)	30.2% (19)	41.3% (26)	25.4% (16)
Elimina elementos irrelevantes o inapropiados para la consecución de los objetivos	1.6% (1)	3.2% (2)	38.7% (24)	37.1% (23)	19.4% (12)
Favorece el aprendizaje	0.0% (0)	0.0% (0)	35.5% (22)	40.3% (25)	24.2% (15)

Tabla 39: influencia en el proceso de aprendizaje del alumnado

Tal y como se desprende de la tabla 39, sólo un 21,76% del profesorado muestra, está totalmente de acuerdo en que el Análisis, Adaptación y Elaboración de los materiales permite mayor autonomía al docente, favorece la creatividad, estimula la motivación del alumnado, evita la rutina y la monotonía, acerca al alumnado al mundo real, se adapta a las necesidades del alumnado, se adapta a las necesidades del alumnado, elimina elementos irrelevantes o inapropiados para la consecución de los objetivos, y favorece el aprendizaje; frente al caso opuesto de un 5,7% que considera que guarda poca o nula relación. Manteniéndose la creencia de que algo influye en un 36,43%.

4.1.5.2. Proceso de auto-evaluación

Al cuestionar al profesorado encuestado sobre si realizaba proceso de auto-evaluación de su práctica docente, el 82,5% respondió afirmativamente, como se puede observar en la tabla 40.

Opciones de respuesta	Porcentaje
Si	82,5%
No	17,5%

Tabla 40: Proceso de auto-evaluación

Los motivos aportados para no llevarla a cabo fueron:

- No sé qué estrategias o tipo se prueba necesitaría.
- No sé a qué se refiere.
- No es requerido.
- Sólo me quedan dos cursos para jubilarme.

4.1.5.3. Evaluación del proceso de enseñanza

Siguiendo el mismo método, quisimos también conocer si el profesorado realizaba evaluación del proceso de enseñanza, y las respuestas que obtuvimos fueron que un 79,4% realiza evaluación del proceso de enseñanza, frente al 29,6% que no lo realiza nunca.

Opciones de respuesta	Porcentaje
SI	79,4%
NO	29,6%

Tabla 41: Evaluación del Proceso de enseñanza

Los motivos que alegaron para no llevarlo a cabo fueron los siguientes:

- No sé a qué se refiere.
- No tengo formación para poderlo realizar
- Es más una reflexión personal basada en la observación de los resultados que una evaluación formal.

4.1.5.4. Evaluación del proceso de aprendizaje

Sobre este último punto referido a la evaluación, el 82,5% de los docentes encuestados afirmaron llevar a cabo evaluación del proceso de aprendizaje, frente al 17,5% que no lo realiza nunca por diferentes motivos como:

- No sé a qué se refiere ¿a una evaluación continua?
- No tengo formación para poderlo realizar
- Es más una reflexión personal basada en la observación de los resultados que una evaluación formal.

Opciones de respuesta	Porcentaje
SI	82,5%
NO	17,5%

Tabla 42: Evaluación del proceso de aprendizaje

4.1.5.5. Asistencia a encuentros profesionales

A la vista de los datos que se exponen en la tabla 43, se percibe que los profesores dicen acudir a encuentros profesionales relacionados con su campo de trabajo tales como Jornadas, Congresos, simposios, conferencias, seminarios, o cursos de formación permanente con frecuencia significativamente alta. Para establecer una idea más clara de ello, se puede decir que los mayores porcentajes de cada una de las variables indican que algunas veces asisten a jornadas (62,9%), congresos (57,1%), conferencias (61,7%), simposios (46,3%), seminarios (54,4%), y cursos de formación (60,4%).

De la misma tabla se desprende que la asistencia general es a aquellos eventos

que se convocan con carácter nacional, a excepción de los Congresos que cuentan con un alto porcentaje de internacionalidad (57,1%).

	Si	No	Nacionales	Internacionales
Jornadas	62.9% (39)	19.4% (12)	53.2% (33)	38.7% (24)
Congresos	57.1% (36)	22.2% (14)	47.6% (30)	57.1% (36)
Simposios	46.3% (25)	38.9% (21)	42.6% (23)	38.9% (21)
Conferencias	61.7% (37)	18.3% (11)	50.0% (30)	38.3% (23)
Seminarios	54.4% (31)	33.3% (19)	38.6% (22)	21.1% (12)
Cursos de formación permanente	60.4% (32)	18.9% (10)	56.6% (30)	9.4% (5)

Tabla 43: Asistencia a encuentros relacionados con el campo de trabajo

Algunos de los docentes encuestados manifestaron su ausencia a este tipo de eventos por motivos del tipo:

- Falta de tiempo (muy mencionada)
- Falta de dotación económica (muy mencionada)
- Resulta muy caro. Solamente en el caso de presentar contribución, la universidad paga una bolsa de viaje de uno 300€ para reuniones de carácter nacional y unos 600€ si son internacionales. Los gastos de inscripción ya suponen alrededor del 50% de esas cantidades

- Pues la verdad es que una vez acabada la tesis he empezado a orientar mi investigación al IFE, pero hasta entonces, al trabajar en inglés general, el tiempo lo empleaba en lo que me urgía más. Nunca he tenido noticias sobre cursos de formación en docencia de IFE pero si los hubiera, sin duda que los haría.
- Acabo de comenzar en este terreno y mi contrato es tan reducido que necesito compatibilizarlo con otros trabajos.
- No asisto a más encuentros porque la asignatura que imparto no se va a seguir ofreciendo en la universidad en la que trabajo.
- Los costes los debe asumir el docente y frecuentemente este tipo de actividades tienen lugar en horario laboral lo que las hace incompatibles con el cumplimiento de las obligaciones docentes.
- seminarios y cursos raramente me aportan algo y son casi siempre muy teóricos

En resumen, podemos decir que las principales razones son la falta de tiempo y de recursos económicos, de los que la administración no se hace cargo por carecer de presupuesto.

4.1.5.6. Recursos existentes en el centro de trabajo y frecuencia de uso.

a) Recursos con los que el docente cuenta en su centro de trabajo:

	Si	No
Fotocopiadora	98.4% (62)	1.6% (1)
Encuadernadora	85.7% (54)	14.3% (9)
Plastificadora	67.2% (41)	32.8% (20)
Retroproyector	95.2% (60)	4.8% (3)
Cañón	100.0% (63)	0.0% (0)

Ordenadores	100.0% (62)	0.0% (0)
Grabadoras de DVD/CD	87.3% (55)	12.7% (8)
Grabadora de vídeos	68.3% (43)	31.7% (20)
Laboratorio de idiomas	55.6% (35)	44.4% (28)
Libros de apoyo a la asignatura	93.5% (58)	6.5% (4)
Banco de materiales didácticos	60.3% (38)	39.7% (25)
Banco de materiales auténticos	60.3% (38)	39.7% (25)
Cámara de vídeo	50.8% (32)	49.2% (31)
Cámara fotográfica	33.3% (21)	66.7% (42)

Tabla 44: Recursos existentes en el centro de trabajo

La tabla 44 nos muestra como los centros cuentan con todos los recursos básicos, y no tan básicos, que un profesor de lengua extranjera puede necesitar para impartir sus clases con calidad, creatividad, variedad y motivación para con el alumnado (y para consigo mismo). El 100% de los encuestados afirman contar con ordenadores y cañón, lo que supone que aunque sólo contaran con esos dos recursos, podrían impartir clases amenas, bien equilibradas en cuanto a las destrezas se refiere, y con materiales auténticos y de calidad. Estos recursos junto a la existencia de fotocopiadora en un 98,4% de los casos, permite no sólo proyectar las clases a través del cañón, sino poder hacer entrega a los estudiantes de material impreso, bien sea procedente de Internet, de creación propia, o de otros libros de apoyo a la asignatura (93,5%). Es importante hacer mención de que en un 60,3%, el profesorado muestra cuenta con un banco de materiales didácticos y de materiales auténticos de los que puede hacer uso.

b) Frecuencia de uso de los recursos existentes en el centro:

c) Resulta llamativo cómo, a pesar de que los centros, y por ende su profesorado, cuentan con magníficos materiales de los que poder hacer uso, los datos sobre la frecuencia de utilización que arroja la tabla 45 no se corresponden con lo que cabría esperar: sólo utilizan el ordenador con asiduidad el 50,8%, al igual que siempre usan el cañón un 44,4%, recordemos que el 100% de los centros contaban con ambos recursos; le siguen datos de uso, digamos frecuente, la fotocopidora (34,9%) y los libros de apoyo a la asignatura (35,5%). Alcanzando el banco de materiales auténticos un 43,6% en frecuencia de uso.

	Nunca	Poca	Media	Bastante	Siempre
Fotocopidora	1.6% (1)	19.0% (12)	27.0% (17)	34.9% (22)	17.5% (11)
Encuadernadora	26.7% (16)	56.7% (34)	11.7% (7)	5.0% (3)	0.0% (0)
Plastificadora	66.1% (37)	28.6% (16)	5.4% (3)	0.0% (0)	0.0% (0)
Retroproyector	33.9% (21)	29.0% (18)	17.7% (11)	11.3% (7)	8.1% (5)
Cañón	6.3% (4)	6.3% (4)	4.8% (3)	38.1% (24)	44.4% (28)
Ordenadores	0.0% (0)	1.6% (1)	14.3% (9)	33.3% (21)	50.8% (32)
Grabadoras de DVD/CD	29.5% (18)	27.9% (17)	21.3% (13)	16.4% (10)	4.9% (3)
Grabadora de vídeos	49.1% (28)	29.8% (17)	10.5% (6)	7.0% (4)	3.5% (2)
Laboratorio de idiomas	37.5% (21)	5.4% (3)	16.1% (9)	23.2% (13)	17.9% (10)
Libros de apoyo a la asignatura	6.5% (4)	9.7% (6)	33.9% (21)	35.5% (22)	14.5% (9)
Banco de materiales didácticos	29.6% (16)	7.4% (4)	24.1% (13)	31.5% (17)	7.4% (4)
Banco de materiales auténticos	30.9% (17)	5.5% (3)	10.9% (6)	43.6% (24)	9.1% (5)
Cámara de vídeo	55.6% (30)	27.8% (15)	11.1% (6)	1.9% (1)	3.7% (2)

Cámara fotográfica	78.0% (39)	16.0% (8)	2.0% (1)	0.0% (0)	4.0% (2)
-----------------------	-------------------	-----------	----------	----------	----------

Tabla 45: Frecuencia de uso de los materiales didácticos

Se desprende de todo ello que, a pesar de contar con materiales buenos y variados, que harían su desarrollo profesional mucho más enriquecedor y motivador para sus alumnos, fomentando además el aprendizaje activo, la población muestra de los docentes encuestados utiliza poco los materiales que el centro pone a su disposición.

4.2. Contraste de las hipótesis planteadas.

4.2.1. Introducción

Para contrastar las hipótesis (principal y secundarias) planteadas en el capítulo anterior, hemos realizado, a partir de los datos obtenidos de la encuesta, una serie de análisis de regresión simple entre cada par de variables estudiadas que nos han ayudado a confirmar o rechazar los argumentos planteados a lo largo de la investigación. Para facilitar una mejor comprensión de conjunto se han agrupado en un primer bloque (Bloque A) todos los casos donde se han contrastado variables dependientes en que se realizaba el mismo tipo de pregunta con referencia a la evaluación, adaptación y creación, y un segundo bloque (Bloque B) con el resto de hipótesis relacionadas también con variables dependientes.

4.2.2. Hipótesis principal.

En la hipótesis principal se establecía que *“los profesores, objeto de estudio, formadores de lengua inglesa en las Facultades y Escuelas Técnicas Universitarias de Ingeniería y Arquitectura, de las Universidades públicas de todo el territorio español, son conscientes de las necesidades académicas de los alumnos pero no de las profesionales, por esta razón el contenido de las asignaturas de lengua inglesa es general y no específico”*.

A partir de esta hipótesis principal se han formulado las siguientes subhipótesis, ordenadas numéricamente para facilitar el posterior control de las mismas en el análisis correspondiente a los resultados de la investigación:

1. Los profesores desconocen las necesidades profesionales de los egresados porque no se realiza un análisis de necesidades previo a la toma de decisión de impartir la asignatura de lengua inglesa con contenido técnico.
2. Los profesores no poseen formación inicial específica para impartir IFE.
3. Los profesores no disponen de materiales específicos para impartir IFE.
4. Los profesores no tienen conocimiento de la adaptación y creación de materiales para IFE.
5. La mayoría de los profesores utilizan en sus aulas, básicamente, un libro de texto comercial, no específico.
6. Los profesores no están formados en didáctica del IFE.
7. Los profesores carecen de recursos de apoyo para la formación continua en IFE.
8. La ANECA, la CRUE y el Ministerio de Educación no muestran interés en efectuar las mejoras pertinentes en este campo.[La autoridades competentes no parecen estar concienciadas de la importancia de la lengua extranjera en general y de la inglesa en particular]
9. Los profesores no realizan evaluación de las necesidades del alumnado.
10. Los profesores no realizan evaluación del proceso de enseñanza y del de enseñanza-aprendizaje.

11. Los profesores no están preparados para afrontar el nuevo reto educativo que supone Bolonia.

4.2.3. Operativización de las Hipótesis.

Como medio de operativizar la hipótesis principal y las subhipótesis se va a proceder al contraste de diversas variables provenientes del cuestionario.

BLOQUE A: Creemos que el profesorado de IFE no es consciente del perfil profesional de los ingenieros o arquitectos, sólo lo es de sus necesidades académicas. Para averiguar si nuestra hipótesis se puede confirmar, hemos optado por llevar a cabo un análisis de contraste entre las variables presentadas a los encuestados que a continuación numeramos:

1. Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas y Relaciona los contenidos y procedimientos aprendidos con la realidad práctica.
2. Tiene en cuenta las características del alumnado para diseñar el programa y Ha realizado investigación en Análisis de necesidades en el EEES.
3. Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas y Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional.
4. Ha realizado investigación en Diseño curricular del IFE en el EEES. , Considera el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos.

5. Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos, Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional.
6. Evalúa todas las competencias programadas y Realiza evaluación del proceso de aprendizaje.
7. Evalúa el programa y Realiza proceso de autoevaluación
8. Evalúa el proceso de aprendizaje, evalúa el proceso de enseñanza, autoevalúa su actuación docente y didáctica, hace que la evaluación ayude al alumno a mejorar, hace partícipe al alumno de su evaluación
9. ¿Con que recursos cuenta en su centro de trabajo?, ¿con qué frecuencia utiliza usted los siguientes soportes?, ¿con qué frecuencia utiliza usted los siguientes materiales?, ¿considera que los materiales utilizados cubren las necesidades de sus alumnos?
10. En lo referente al análisis, adaptación y creación de materiales: ¿acerca al alumnado al mundo real?, ¿elimina elementos irrelevantes o inapropiados para la consecución de los objetivos?, ¿se adapta a las necesidades del alumnado?, uso de materiales que usted adapta
11. ¿considera usted el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos?, evalúa el temario, ¿realiza evaluación de análisis de necesidades?
12. En qué medida cree que el análisis, adaptación y elaboración de los materiales didácticos complementa o mejora la docencia en sus clases y, por tanto, el aprendizaje de su alumnado, En qué medida cubren las necesidades de los alumnos los materiales didácticos que utiliza, frecuencia de uso de los materiales como el libro de texto o el cuaderno de ejercicios
13. ¿los materiales que utiliza se adaptan a las necesidades del alumnado?+ ¿considera que cubren las necesidades del alumnado?

14. Hace que la evaluación ayude al alumno a mejorar, evalúa el programa, orienta individualmente al alumnado.
15. ¿A la hora de realizar su planificación toma usted como referencia el perfil académico-profesional del alumnado para elaborar los programas? y la variable, ¿Ha realizado usted investigación en Análisis de necesidades en el EEES.

BLOQUE B: Además de los aspectos anteriores, se van a contrastar los siguientes entre variables dependientes:

1. Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional y Considera el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de los alumnos.
2. Planifica la asignatura de acuerdo con los objetivos de la titulación y Relaciona los contenidos y procedimientos con la realidad práctica.

El proceso de análisis que se ha seguido, tanto para el Bloque A como para el Bloque B, ha tenido siempre presente los siguientes pasos:

- a) El establecimiento de la hipótesis nula (H_0) y la hipótesis alterna (H_1).
- b) la aplicación de la prueba estadística adecuada para comprobar si la probabilidad asociada al estadístico calculado es menor que α (0,05).
- c) La constatación de si existen diferencias estadísticamente significativas.
- d) la averiguación del sentido de las diferencias, en caso de que se compruebe su existencia.

BLOQUE A

4.2.3.1. Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas y Relaciona los contenidos y procedimientos aprendidos con la realidad práctica.

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre *Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas* y *Relaciona los contenidos y procedimientos aprendidos con la realidad práctica* se utilizará una prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la T de Wilcoxon, a partir de las siguientes hipótesis:

H_0 : No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas* y *Relaciona los contenidos y procedimientos aprendidos con la realidad práctica*.

H_1 : Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas* y *Relaciona los contenidos y procedimientos aprendidos con la realidad práctica*.

Estadísticos de contraste^b

	Relaciona los contenidos y procedimientos aprendidos con la realidad práctica - Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas
Z	-,431 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,667

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 46: Prueba T de Wilcoxon

De los resultados de la prueba (tabla 46) se deriva que no existen diferencias estadísticamente entre *Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas* y *Relaciona los contenidos y procedimientos aprendidos con la*

realidad práctica ya que la probabilidad asociada al estadístico calculado (0,667) es mayor que el nivel de significación α (0,05). Por tanto se acepta H_0 .

Para interpretar el sentido de las diferencias, acudimos a la tabla 47 que, como se aprecia, la media *Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas* es alta, está en 4,3714, que corresponde a las categorías bastante-mucha. Por otro lado, en la media de *Relaciona los contenidos y procedimientos aprendidos con la realidad práctica* es ligeramente más baja, 4,3286, que corresponde a las categorías bastante-mucha. Este resultado significa que **los encuestados toman como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas ligeramente en mayor medida que la frecuencia con que relacionan los contenidos y procedimientos aprendidos con la realidad práctica.**

Estadísticos descriptivos

	Media		Desv. típ.	Varianza
	Estadístico	Error típico	Estadístico	Estadístico
Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas	4,3714	,10004	,83703	,701
Relaciona los contenidos y procedimientos aprendidos con la realidad práctica	4,3286	,09700	,81154	,659

Tabla 47: Tabla de contingencia

4.2.3.2. Tiene en cuenta las características del alumnado para diseñar el programa y Ha realizado investigación en Análisis de necesidades en el EEES.

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre *Tiene en cuenta las características del alumnado para diseñar el programa* y *Ha realizado investigación en Análisis de necesidades en el EEES* se utilizará una prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la T de Wilcoxon, a partir de las siguientes hipótesis:

H_0 : No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Tiene en cuenta las características del alumnado para diseñar el programa* y *Ha realizado investigación en Análisis de necesidades en el EEES*

H_1 : Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Tiene en cuenta las características del alumnado para diseñar el programa* y *Ha realizado investigación en Análisis de necesidades en el EEES*

De los resultados de la prueba (tabla 48) se deriva que existen diferencias estadísticamente entre *Tiene en cuenta las características del alumnado para diseñar el programa* y *Ha realizado investigación en Análisis de necesidades en el EEES* ya que la probabilidad asociada al estadístico calculado (0,000) es menor que el nivel de significación α (0,05), por lo que se rechaza H_0 y se puede decir que existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Tiene en cuenta las características del alumnado para diseñar el programa* y *Ha realizado investigación en Análisis de necesidades en el EEES*. Para comprobar el sentido de las diferencias, se calculan las medias:

Estadísticos de contraste^b

	Ha realizado investigación en Análisis de necesidades en el EEES - Tiene en cuenta las características del alumnado para diseñar el programa
Z	-5,591 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 48: Prueba T de Wilcoxon

Para interpretar el sentido de las diferencias, acudimos a la tabla 49 que, como se aprecia, la media de *Tiene en cuenta las características del alumnado para diseñar el programa* es muy alta, está en 4,2899, que corresponde a las categorías bastante-mucha. Sin embargo, en la media de *Ha realizado investigación en Análisis de necesidades en el EEES* es más baja, 2,9859, que corresponde a poco-algo. Este resultado significa que **los encuestados tienen en cuenta las características del alumnado para diseñar el programa en mayor medida que ha realizado investigación en Análisis de necesidades en el EEES**

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Tiene en cuenta las características del alumnado para diseñar el programa	69	1,00	5,00	4,2899	,82429
Ha realizado investigación en Análisis de necesidades en el EEES	71	1,00	5,00	2,9859	1,23627
N válido (según lista)	69				

Tabla 49: Tabla de contingencia

4.3.3.3. Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas y Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional.

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre *Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas* y *Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional* se utilizará una prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la T de Wilcoxon, a partir de las siguientes hipótesis:

H_0 : No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas* y *Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional*.

H_1 : Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas* y *Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional*.

De los resultados de la prueba (tabla 50) se deriva que no existen diferencias estadísticamente entre *Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas* y *Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional* ya que la probabilidad asociada al estadístico calculado (0,847) es mayor que el nivel de significación α (0,05). Por lo tanto se acepta H_0 .

Estadísticos de contraste^b

	Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional. - Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas
Z	-,192 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,847

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 50: Prueba T de Wilcoxon

Para interpretar el sentido de las diferencias, acudimos a la tabla 51 que, como se aprecia, la media de *Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas* es alta, está en 4,3714, que corresponde a las categorías bastante-mucha. Igualmente, en la media de *Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional* es alta, 4,3714, que corresponde a bastante-mucho. Este resultado significa que **los encuestados toman como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas en la misma medida que reconocen qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional.**

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas	70	1,00	5,00	4,3714	,83703
Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional.	70	1,00	5,00	4,3714	,78337
N válido (según lista)	70				

Tabla 51: Tabla de contingencia

4.2.3.4. Ha realizado investigación en Diseño curricular del IFE en el EEES y Considera el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos.

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre *Ha realizado investigación en Diseño curricular del IFE en el EEES* y *Considera el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos* se utilizará una prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la T de Wilcoxon, a partir de las siguientes hipótesis:

H_0 : No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Ha realizado investigación en Diseño curricular del IFE en el EEES* y *Considera el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos*

H_1 : Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Ha realizado investigación en Diseño curricular del IFE en el EEES* y *Considera el temario*

suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos.

De los resultados de la prueba (tabla 52) se deriva que existen diferencias estadísticamente entre *Ha realizado investigación en Diseño curricular del IFE en el EEES* y *Considera el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos* ya que la probabilidad asociada al estadístico calculado (0,000) es menor que el nivel de significación α (0,05), por lo tanto rechazamos H_0 .

Estadísticos de contraste^b

	Considera el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos - Ha realizado investigación en Diseño curricular del IFE en el EEES
Z	-5,989 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 52: Prueba T de Wilcoxon

Para interpretar el sentido de las diferencias, acudimos a la tabla 53 que, como se aprecia, la media de *Ha realizado investigación en Diseño curricular del IFE en el EEES* es baja, está en 2,6338, que corresponde a las categorías poco-algo. Sin embargo, en la media de *Considera el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos* es más baja, 1,3284, que corresponde a nada-poco. Este resultado significa que **los encuestados han realizado**

investigación en Diseño curricular del IFE en el EEES en mayor medida que considera el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos. Independientemente, los resultados de ambas variables son extremadamente bajos.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Ha realizado investigación en Diseño curricular del IFE en el EEES	71	1,00	5,00	2,6338	1,19809
Considera el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos	67	1,00	2,00	1,3284	,47316
N válido (según lista)	67				

Tabla 53: Tabla de contingencia

4.2.3.5. Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos y Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional.

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre *Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos* y *Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional* se utilizará una prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la T de Wilcoxon, a partir de las siguientes hipótesis:

H_0 : No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos* y *Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional*.

H_1 : Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos* y *Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional*.

De los resultados de la prueba (tabla 54) se deriva que no existen diferencias estadísticamente entre *Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos* y *Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional* ya que la probabilidad asociada al estadístico calculado (0,086) es mayor que el nivel de significación α (0,05). Por tanto se acepta H_0 .

Estadísticos de contraste^b

	Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional. - Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos
Z	-1,715 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,086

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 54: Prueba T de Wilcoxon

Para interpretar el sentido de las diferencias, acudimos a la tabla 55 que, como se aprecia, la media de *Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos* es alta, está en 4,5143, que corresponde a las categorías bastante-mucho. A su vez, en la media de *Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional* es igualmente alta, 4,3714, que corresponde a bastante-mucho. Este resultado significa que **los encuestados evalúan los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos**

en prácticamente igual medida que la frecuencia con que reconocen qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos	70	1,00	5,00	4,5143	,69663
Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional.	70	1,00	5,00	4,3714	,78337
N válido (según lista)	70				

Tabla 55: Tabla de contingencia

4.2.3.6. Evalúa todas las competencias programadas y Realiza evaluación del proceso de aprendizaje.

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre *Evalúa todas las competencias programadas* y *Realiza evaluación del proceso de aprendizaje* se utilizará una prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la T de Wilcoxon, a partir de las siguientes hipótesis:

H_0 : No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Evalúa todas las competencias programadas* y *Realiza evaluación del proceso de aprendizaje*.

H_1 : Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Evalúa todas las competencias programadas* y *Realiza evaluación del proceso de aprendizaje*.

De los resultados de la prueba (tabla 56) se deriva que existen diferencias estadísticamente entre *Evalúa todas las competencias programadas* y *Realiza evaluación del proceso de aprendizaje* ya que la probabilidad asociada al estadístico calculado (0,000) es mayor que el nivel de significación α (0,05). Por tanto se rechaza H_0 .

Estadísticos de contraste^b

	Realiza evaluación del proceso de aprendizaje - Evalúa todas las competencias programadas
Z	-6,948 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 56: Prueba T de Wilcoxon

Para interpretar el sentido de las diferencias, acudimos a la tabla 57 que, como se aprecia, la media de *Evalúa todas las competencias programadas* es alta, está en 3,9857, que corresponde a las categorías algo-bastante. Sin embargo, en la media de *Realiza evaluación del proceso de aprendizaje* es más baja, 1,1746, que corresponde a poco. Este resultado significa que **los encuestados evalúan todas las competencias programadas en mayor medida que la frecuencia con que realizan evaluación del proceso de aprendizaje.**

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Evalúa todas las competencias programadas	70	1,00	5,00	3,9857	,92459
Realiza evaluación del proceso de aprendizaje	63	1,00	2,00	1,1746	,38268
N válido (según lista)	63				

Tabla 57: Tabla de contingencia

4.2.3.7. Evalúa el programa+ Realiza proceso de autoevaluación

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre *Evalúa el programa* y *Realiza proceso de autoevaluación* se utilizará una prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la T de Wilcoxon, a partir de las siguientes hipótesis:

H_0 : No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Evalúa el programa* y *Realiza proceso de autoevaluación*.

H_1 : Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Evalúa el programa* y *Realiza proceso de autoevaluación*.

De los resultados de la prueba (tabla 58) se deriva que existen diferencias estadísticamente entre *Evalúa el programa* y *Realiza proceso de autoevaluación* ya que la probabilidad asociada al estadístico calculado (0,000) es menor que el nivel de significación α (0,05). Por tanto se rechaza H_0 .

Estadísticos de contraste^b

	Realiza proceso de autoevaluación - Evalúa el programa
Z	-6,591 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Basado en los rangos positivos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 58: Prueba T de Wilcoxon

Para interpretar el sentido de las diferencias, acudimos a la tabla 59 que, como se aprecia, la media de *Evalúa el programa* es alta, está en 3,4783, que corresponde a las categorías algo-bastante. Sin embargo, en la media de *Realiza proceso de autoevaluación* es más baja, 1,1746, que corresponde a nada-poco. Este resultado significa que **los encuestados evalúan el programa en mayor medida que la frecuencia con que realizan proceso de autoevaluación.**

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Evalúa el programa	69	1,00	5,00	3,4783	1,17083
Realiza proceso de autoevaluación	63	1,00	2,00	1,1746	,38268
N válido (según lista)	62				

Tabla 59: Tabla de contingencia

4.2.3.8. Evalúa el proceso de aprendizaje, evalúa el proceso de enseñanza, autoevalúa su actuación docente y didáctica, hace que la evaluación ayude al alumno a mejorar, y hace partícipe al alumno de su evaluación

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre *Evalúa el proceso de aprendizaje, evalúa el proceso de enseñanza, autoevalúa su actuación docente y didáctica, hace que la evaluación ayude al alumno a mejorar, y hace partícipe al alumno de su evaluación* se utilizará una prueba no paramétrica para múltiples muestras relacionadas, la W de Kendall, a partir de las siguientes hipótesis:

H_0 : No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Evalúa el proceso de aprendizaje, evalúa el proceso de enseñanza, autoevalúa su actuación docente y didáctica, hace que la evaluación ayude al alumno a mejorar, y hace partícipe al alumno de su evaluación*.

H_1 : Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Evalúa el proceso de aprendizaje, evalúa el proceso de enseñanza, autoevalúa su actuación docente y didáctica, hace que la evaluación ayude al alumno a mejorar, y hace partícipe al alumno de su evaluación*.

De los resultados de la prueba (tabla 60) se deriva que existen diferencias estadísticamente entre *Evalúa el proceso de aprendizaje, evalúa el proceso de enseñanza, autoevalúa su actuación docente y didáctica, hace que la evaluación ayude al alumno a mejorar, y hace partícipe al alumno de su evaluación* ya que la probabilidad asociada al estadístico calculado (0,000) es menor que el nivel de significación α (0,05). Por lo que rechazamos H_0 .

Estadísticos de contraste

N	70
W de Kendall ^a	,217
Chi-cuadrado	60,848
gl	4
Sig. asintót.	,000

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

Tabla 60: Prueba W de Kendall

Para interpretar el sentido de las diferencias, acudimos a la tabla 61. Este resultado significa que **los encuestados casi no evalúan en proceso de enseñanza pero en cambio si evalúan en gran medida en proceso de aprendizaje.**

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
autoevalúa su actuación docente y didáctica	70	1,00	5,00	3,8857	1,02918
Hace que la evaluación ayude al alumno a mejorar	70	1,00	5,00	3,9143	,84687
Hace partícipe al alumno de su evaluación	70	1,00	5,00	3,2429	1,13490
evalúa el proceso de enseñanza	63	1,00	2,00	1,2063	,40793

Evalúa el proceso de aprendizaje.	70	1,00	5,00	4,2143	,91514
N válido (según lista)	63				

Tabla 61: Tabla de contingencia

4.2.3.9 ¿Con que recursos cuenta en su centro de trabajo? , ¿Con qué frecuencia utiliza usted los siguientes soportes? , ¿Con qué frecuencia utiliza usted los siguientes materiales? , ¿Considera que los materiales utilizados cubren las necesidades de sus alumnos?

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre *¿Con que recursos cuenta en su centro de trabajo?* , *¿Con qué frecuencia utiliza usted los siguientes soportes?* , *¿Con qué frecuencia utiliza usted los siguientes materiales?* , *¿Considera que los materiales utilizados cubren las necesidades de sus alumnos?* Se utilizará una prueba no paramétrica para múltiples muestras relacionadas, la W de Kendall, a partir de las siguientes hipótesis:

H_0 : No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *¿Con que recursos cuenta en su centro de trabajo?* , *¿Con qué frecuencia utiliza usted los siguientes soportes?* , *¿Con qué frecuencia utiliza usted los siguientes materiales?* , *¿Considera que los materiales utilizados cubren las necesidades de sus alumnos?*

H_1 : Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *¿Con que recursos cuenta en su centro de trabajo?* , *¿Con qué frecuencia utiliza usted los siguientes soportes?* , *¿Con qué frecuencia utiliza usted los siguientes materiales?* , *¿Considera que los materiales utilizados cubren las necesidades de sus alumnos?*

De los resultados de la prueba (tabla 62) se deriva que existen diferencias estadísticamente entre *¿Con que recursos cuenta en su centro de trabajo?* , *¿Con qué frecuencia utiliza usted los siguientes soportes?* , *¿Con qué frecuencia utiliza usted los*

siguientes materiales?, ¿Considera que los materiales utilizados cubren las necesidades de sus alumnos? ya que la probabilidad asociada al estadístico calculado (0,000) es menor que el nivel de significación α (0,05). Por tanto rechazamos H_0 .

Estadísticos de contraste

N	29
W de Kendall ^a	,573
Chi-cuadrado	797,885
gl	48
Sig. asintót.	,000

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

Tabla 62: Prueba W de Kendall

Para interpretar el sentido de las diferencias, acudimos a la tabla 63. Este resultado significa que **los recursos que los encuestados utilizan con mayor frecuencia son el ordenador y el cañón, la fotocopidora, y el reproductor de CD, a pesar de que en sus centros de trabajo cuentan con otro tipo de soportes, y consideran que cubren las necesidades de sus alumnos de manera suficiente.**

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Fotocopiadora - Existen	63	1,00	2,00	1,0159	,12599
Encuadernadora - Existen	63	1,00	2,00	1,1429	,35274
Plastificadora - Existen	61	1,00	2,00	1,3279	,47333

Retroproyector - Existen	63	1,00	2,00	1,0476	,21467
Cañón - Existen	63	1,00	1,00	1,0000	,00000
Ordenadores - Existen	62	1,00	1,00	1,0000	,00000
Grabadoras de DVD/CD - Existen	63	1,00	2,00	1,1270	,33563
Grabadora de vídeos - Existen	63	1,00	2,00	1,3175	,46923
Laboratorio de idiomas - Existen	63	1,00	2,00	1,4444	,50090
Libros de apoyo a la asignatura - Existen	62	1,00	2,00	1,0645	,24768
Banco de materiales didácticos - Existen	63	1,00	2,00	1,3968	,49317
Banco de materiales auténticos - Existen	63	1,00	2,00	1,3968	,49317
Cámara de vídeo - Existen	63	1,00	2,00	1,4921	,50395
Cámara fotográfica - Existen	63	1,00	2,00	1,6667	,47519
Fotocopiadora - Frecuencia de Uso	63	1,00	5,00	3,4762	1,04507
Encuadernadora - Frecuencia de Uso	60	1,00	4,00	1,9500	,76856
Plastificadora - Frecuencia de Uso	56	1,00	3,00	1,3929	,59325
Retroproyector - Frecuencia de Uso	62	1,00	5,00	2,3065	1,27509
Cañón - Frecuencia de Uso	63	1,00	5,00	4,0794	1,15426
Ordenadores - Frecuencia de Uso	63	2,00	5,00	4,3333	,78288

Grabadoras de DVD/CD - Frecuencia de Uso	61	1,00	5,00	2,3934	1,21489
Grabadora de vídeos - Frecuencia de Uso	57	1,00	5,00	1,8596	1,09281
Laboratorio de idiomas - Frecuencia de Uso	56	1,00	5,00	2,7857	1,58073
Libros de apoyo a la asignatura - Frecuencia de Uso	62	1,00	5,00	3,4194	1,06430
Banco de materiales didácticos - Frecuencia de Uso	54	1,00	5,00	2,7963	1,36506
Banco de materiales auténticos - Frecuencia de Uso	55	1,00	5,00	2,9455	1,45829
Cámara de vídeo - Frecuencia de Uso	54	1,00	5,00	1,7037	1,00244
Cámara fotográfica - Frecuencia de Uso	50	1,00	5,00	1,3600	,87505
Libro de texto/Manual	66	1,00	5,00	3,1970	1,34987
Materiales impresos del Centro	63	1,00	5,00	2,3016	1,35164
Materiales personales	65	2,00	5,00	4,2615	,61940
Materiales de Internet	66	1,00	5,00	4,1061	,68228
Materiales Auténticos	67	1,00	5,00	4,1791	,79631
Uso de materiales que usted adapta	67	1,00	5,00	4,0000	,88763

Materiales adaptados por compañeros	63	1,00	5,00	2,4762	1,20292
Materiales adaptados por compañeros y que usted comparte.	65	1,00	5,00	2,7077	1,24653
Materiales elaborados con el alumnado.	64	1,00	4,00	2,0156	,99988
Materiales elaborados por el alumnado como tareas externas.	65	1,00	4,00	2,2154	1,09676
Pizarra tradicional	67	1,00	5,00	3,6866	1,10384
Pizarra Digital	64	1,00	5,00	1,5000	1,14087
Rotafolios	62	1,00	4,00	1,2258	,71102
Cañon	67	1,00	5,00	4,0000	1,16775
Reproductor de DVD	67	1,00	5,00	3,0597	1,26588
Reproductor de CD	67	1,00	5,00	3,1194	1,29711
Retroproyector	65	1,00	5,00	2,1846	1,32160
Reproductor de Diapositivas	63	1,00	5,00	1,4603	1,01323
Ordenador	67	1,00	5,00	4,3881	,86961
Radio-Cassette	67	1,00	5,00	2,0299	1,20567
¿Considera que los materiales utilizados cubren las necesidades de sus alumnos?	67	2,00	5,00	3,8657	,60039
N válido (según lista)	29				

Tabla 63: Tabla de contingencia

4.2.3.10. En lo referente al análisis, adaptación y creación de materiales: ¿acerca al alumnado al mundo real? , ¿Elimina elementos irrelevantes o inapropiados para la consecución de los objetivos? , ¿Se adapta a las necesidades del alumnado?, uso de materiales que usted adapta

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre *En lo referente al análisis, adaptación y creación de materiales: ¿acerca al alumnado al mundo real? , ¿Elimina elementos irrelevantes o inapropiados para la consecución de los objetivos? , ¿Se adapta a las necesidades del alumnado?, uso de materiales que usted adapta* se utilizará una prueba no paramétrica para múltiples muestras relacionadas, la W de Kendall, a partir de las siguientes hipótesis:

H_0 : No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *En lo referente al análisis, adaptación y creación de materiales: ¿acerca al alumnado al mundo real? , ¿Elimina elementos irrelevantes o inapropiados para la consecución de los objetivos? , ¿Se adapta a las necesidades del alumnado?, uso de materiales que usted adapta.*

H_1 : Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *En lo referente al análisis, adaptación y creación de materiales: ¿acerca al alumnado al mundo real? , ¿Elimina elementos irrelevantes o inapropiados para la consecución de los objetivos? , ¿Se adapta a las necesidades del alumnado?, uso de materiales que usted adapta.*

De los resultados de la prueba (tabla 64) se deriva que existen diferencias estadísticamente entre *En lo referente al análisis, adaptación y creación de materiales: ¿acerca al alumnado al mundo real? , ¿Elimina elementos irrelevantes o inapropiados para la consecución de los objetivos? , ¿Se adapta a las necesidades del alumnado?, uso de materiales que usted adapta* ya que la probabilidad asociada al estadístico

calculado (0,003) es mayor que el nivel de significación α (0,05). Por tanto se rechaza H_0 .

Estadísticos de contraste

N	62
W de Kendall ^a	,075
Chi-cuadrado	13,863
gl	3
Sig. asintót.	,003

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

Tabla 64: Prueba W de Kendall

Para interpretar el sentido de las diferencias, acudimos a la tabla 65. Este resultado significa que **los encuestados no tienen conocimiento de la adaptación y la creación de materiales para IFE.**

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
En lo referente al análisis, adaptación y creación de materiales: ¿acerca al alumnado al mundo real?	63	2,00	5,00	3,9048	,91077
¿Elimina elementos irrelevantes o inapropiados para la consecución de los objetivos?	62	1,00	5,00	3,6935	,87943
¿Se adapta a las necesidades del alumnado?	63	2,00	5,00	3,8889	,82523

Uso de materiales que usted adapta	67	1,00	5,00	4,0000	,88763
N válido (según lista)	62				

Tabla 65: Tabla de contingencia

4.2.3.11. ¿considera usted el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos? , evalúa el temario, ¿realiza evaluación de análisis de necesidades?

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre *¿considera usted el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos? , evalúa el temario, ¿realiza evaluación de análisis de necesidades?* se utilizará una prueba no paramétrica para múltiples muestras relacionadas, la W de Kendall, a partir de las siguientes hipótesis:

H_0 : No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *¿considera usted el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos? , evalúa el temario, ¿realiza evaluación de análisis de necesidades?*

H_1 : Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *¿considera usted el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos? , evalúa el temario, ¿realiza evaluación de análisis de necesidades?*

De los resultados de la prueba (tabla 66) se deriva que existen diferencias estadísticamente entre *¿considera usted el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos? , evalúa el temario, ¿realiza evaluación de análisis de necesidades?* ya que la probabilidad asociada al

estadístico calculado (0,000) es menor que el nivel de significación α (0,05). Por tanto se rechaza H_0 .

Estadísticos de contraste

N	66
W de Kendall ^a	,732
Chi-cuadrado	96,646
gl	2
Sig. asintót.	,000

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

Tabla 66: Prueba W de Kendall

Para interpretar el sentido de las diferencias, acudimos a la tabla 67 que, como se aprecia, pone de manifiesto una incongruencia sobre el conocimiento que el profesorado tiene de las necesidades de los alumnos en relación al programa.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Considera el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos	67	1,00	2,00	1,3284	,47316
Evalúa el programa	69	1,00	5,00	3,4783	1,17083
¿Considera que los materiales utilizados cubren las necesidades de sus alumnos?	67	2,00	5,00	3,8657	,60039

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Considera el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos	67	1,00	2,00	1,3284	,47316
Evalúa el programa	69	1,00	5,00	3,4783	1,17083
¿Considera que los materiales utilizados cubren las necesidades de sus alumnos?	67	2,00	5,00	3,8657	,60039
N válido (según lista)	66				

Tabla 67: Tabla de contingencia

4.2.3.12. En qué medida cree que el análisis, adaptación y elaboración de los materiales didácticos complementa o mejora la docencia en sus clases y, por tanto, el aprendizaje de su alumnado, En qué medida cubren las necesidades de los alumnos los materiales didácticos que utiliza, frecuencia de uso de los materiales como el libro de texto o el cuaderno de ejercicios.

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre *En qué medida cree que el análisis, adaptación y elaboración de los materiales didácticos complementa o mejora la docencia en sus clases y, por tanto, el aprendizaje de su alumnado* , *En qué medida cubren las necesidades de los alumnos los materiales didácticos que utiliza* , *frecuencia de uso de los materiales como el libro de texto o el cuaderno de ejercicios* se utilizará una prueba no paramétrica para múltiples muestras relacionadas, la W de Kendall, a partir de las siguientes hipótesis:

H_0 : No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *En qué medida cree que el análisis, adaptación y elaboración de los materiales didácticos complementa o mejora la docencia en sus clases y, por tanto, el aprendizaje de su alumnado, En qué medida cubren las necesidades de los alumnos los materiales didácticos que utiliza, frecuencia de uso de los materiales como el libro de texto o el cuaderno de ejercicios.*

H_1 : Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *En qué medida cree que el análisis, adaptación y elaboración de los materiales didácticos complementa o mejora la docencia en sus clases y, por tanto, el aprendizaje de su alumnado, En qué medida cubren las necesidades de los alumnos los materiales didácticos que utiliza, frecuencia de uso de los materiales como el libro de texto o el cuaderno de ejercicios.*

De los resultados de la prueba (tabla 68) se deriva que existen diferencias estadísticamente entre *En qué medida cree que el análisis, adaptación y elaboración de los materiales didácticos complementa o mejora la docencia en sus clases y, por tanto, el aprendizaje de su alumnado, En qué medida cubren las necesidades de los alumnos los materiales didácticos que utiliza, frecuencia de uso de los materiales como el libro de texto o el cuaderno de ejercicios* ya que la probabilidad asociada al estadístico calculado (0,000) es menor que el nivel de significación α (0,05). Por tanto rechazamos H_0 .

Estadísticos de contraste

N	60
W de Kendall ^a	,129
Chi-cuadrado	85,295
gl	11
Sig. asintót.	,000

Estadísticos de contraste

N	60
W de Kendall ^a	,129
Chi-cuadrado	85,295
gl	11
Sig. asintót.	,000

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

Tabla 68: Prueba W de Kendall

Para interpretar el sentido de las diferencias, acudimos a la tabla 69.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Permite mayor autonomía al docente	63	2,00	5,00	3,7619	,79746
Favorece la creatividad	63	2,00	5,00	3,6508	,90087
Estimula la motivación del alumnado	63	2,00	5,00	3,6190	,85059
Evita la rutina y la monotonía	62	2,00	5,00	3,8065	,86534
En lo referente al análisis, adaptación y creación de materiales: ¿acerca al alumnado al mundo real?	63	2,00	5,00	3,9048	,91077

¿Se adapta a las necesidades del alumnado?	63	2,00	5,00	3,8889	,82523
¿Elimina elementos irrelevantes o inapropiados para la consecución de los objetivos?	62	1,00	5,00	3,6935	,87943
Favorece el aprendizaje	62	3,00	5,00	3,8871	,77046
¿Considera que los materiales utilizados cubren las necesidades de sus alumnos?	67	2,00	5,00	3,8657	,60039
Libro de texto	65	1,00	5,00	2,8615	1,41285
Cuaderno de ejercicios del libro	64	1,00	5,00	2,5469	1,27154
N válido (según lista)	60				

Tabla 69: Tabla de contingencia

4.2.3.13. ¿los materiales que utiliza se adaptan a las necesidades del alumnado? y ¿considera que cubren las necesidades del alumnado?

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre *¿los materiales que utiliza se adaptan a las necesidades del alumnado?* y *¿considera que cubren las necesidades del alumnado?* se utilizará una prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la T de Wilcoxon, a partir de las siguientes hipótesis:

H_0 : No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *¿los materiales que utiliza se adaptan a las necesidades del alumnado?* y *¿considera que cubren las necesidades del alumnado?*.

H_1 : Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *¿los materiales que utiliza se adaptan a las necesidades del alumnado?* y *¿considera que cubren las necesidades del alumnado?*

De los resultados de la prueba (tabla 70) se deriva que no existen diferencias estadísticamente entre *¿los materiales que utiliza se adaptan a las necesidades del alumnado?* y *¿considera que cubren las necesidades del alumnado?* ya que la probabilidad asociada al estadístico calculado (0,760) es mayor que el nivel de significación α (0,05). Por lo tanto aceptamos H_0 .

Estadísticos de contraste^b

	¿Se adapta a las necesidades del alumnado? - ¿considera que los materiales utilizados cubren las necesidades de sus alumnos?
Z	-,306 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,760

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 70: Prueba T de Wilcoxon

Para interpretar el sentido de las diferencias, acudimos a la tabla 71 que, como se aprecia, la media de *¿los materiales que utiliza se adaptan a las necesidades del alumnado?* es alta, está en 3,8889, que corresponde a las categorías algo-bastante. A su vez, en la media de *¿considera que cubren las necesidades del alumnado?* es igualmente alta, 3,8657, que corresponde a algo –bastante. Este resultado significa que **los encuestados consideran que los materiales que utiliza se adaptan a las necesidades del alumnado en prácticamente la misma medida que considera que cubren las necesidades del alumnado.**

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
¿Considera que los materiales utilizados cubren las necesidades de sus alumnos?	67	2,00	5,00	3,8657	,60039
¿Se adapta a las necesidades del alumnado?	63	2,00	5,00	3,8889	,82523
N válido (según lista)	63				

Tabla 71: Tabla de contingencia

4.2.3.14. Hace que la evaluación ayude al alumno a mejorar, evalúa el programa, orienta individualmente al alumnado.

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre *Hace que la evaluación ayude al alumno a mejorar, evalúa el programa, orienta individualmente al alumnado* se utilizará una prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la W de Kendall, a partir de las siguientes hipótesis:

H_0 : No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Hace que la evaluación ayude al alumno a mejorar, evalúa el programa, orienta individualmente al alumnado*.

H_1 : Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Hace que la evaluación ayude al alumno a mejorar, evalúa el programa, orienta individualmente al alumnado*.

De los resultados de la prueba (tabla 72) se deriva que no existen diferencias estadísticamente entre *Hace que la evaluación ayude al alumno a mejorar, evalúa el programa, orienta individualmente al alumnado* ya que la probabilidad asociada al

estadístico calculado (0,060) es mayor que el nivel de significación α (0,05). Por lo tanto, aceptamos H_0 .

Estadísticos de contraste

N	69
W de Kendall ^a	,047
Chi-cuadrado	6,453
gl	2
Sig. asintót.	,060

a. Coeficiente de concordancia de Kendall

Tabla 72: Prueba W de Kendall

Para interpretar el sentido de las diferencias, acudimos a la tabla 73 que, como se aprecia, las diferencias son mínimas.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Hace que la evaluación ayude al alumno a mejorar	70	1,00	5,00	3,9143	,84687
Orienta individualmente al alumnado.	70	1,00	5,00	3,7429	1,04515
Evalúa el programa	69	1,00	5,00	3,4783	1,17083
N válido (según lista)	69				

Tabla 73: Tabla de contingencia

4.2.3.15. ¿A la hora de realizar su planificación toma usted como referencia el perfil académico-profesional del alumnado para elaborar los programas? y la variable, ¿Ha realizado usted investigación en Análisis de necesidades en el EEES?

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre *¿A la hora de realizar su planificación toma usted como referencia el perfil académico-profesional del alumnado para elaborar los programas?* y la variable, *¿Ha realizado usted investigación en Análisis de necesidades en el EEES?* se utilizará una prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la T de Wilcoxon, a partir de las siguientes hipótesis:

H_0 : No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *¿A la hora de realizar su planificación toma usted como referencia el perfil académico-profesional del alumnado para elaborar los programas?* Y *¿Ha realizado usted investigación en Análisis de necesidades en el EEES?*

H_1 : Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *¿A la hora de realizar su planificación toma usted como referencia el perfil académico-profesional del alumnado para elaborar los programas?* Y *¿Ha realizado usted investigación en Análisis de necesidades en el EEES?*

De los resultados de la prueba (tabla 74) se deriva que existen diferencias estadísticamente entre *¿A la hora de realizar su planificación toma usted como referencia el perfil académico-profesional del alumnado para elaborar los programas?* Y *¿Ha realizado usted investigación en Análisis de necesidades en el EEES?* ya que la probabilidad asociada al estadístico calculado (0,000) es menor que el nivel de significación α (0,05). Por lo tanto rechazamos H_0 .

	Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas - Ha realizado investigación en Análisis de necesidades en el EEES
Z	-5,912 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,000

Tabla 74: Prueba T de Wilcoxon

Para interpretar el sentido de las diferencias, acudimos a la tabla 75 que, como se aprecia, la media de *¿A la hora de realizar su planificación toma usted como referencia el perfil académico-profesional del alumnado para elaborar los programas?* es alta, está en 4,3714, que corresponde a las categorías bastante-mucha. Sin embargo, en la media de *¿Ha realizado usted investigación en Análisis de necesidades en el EEES?* es más baja, 2,9859, que corresponde a algo–bastante. Este resultado significa que **los encuestados, a la hora de realizar su planificación toman como referencia el perfil académico-profesional del alumnado para elaborar los programas en mayor medida que la frecuencia con que ha realizado investigación en Análisis de necesidades en el EEES**, lo que no deja de resultar sorprendente.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas	70	1,00	5,00	4,3714	,83703
Ha realizado investigación en Análisis de necesidades en el EEES	71	1,00	5,00	2,9859	1,23627
N válido (según lista)	70				

Tabla 75: Tabla de contingencia

BLOQUE B**4.2.3.16. Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional y Considera el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de los alumnos.**

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre *Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional* y *Considera el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de los alumnos* se utilizará una prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la T de Wilcoxon, a partir de las siguientes hipótesis:

H_0 : No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional* y *Considera el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de los alumnos*.

H_1 : Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional* y *Considera el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de los alumnos*.

De los resultados de la prueba (tabla 76) se deriva que existen diferencias estadísticamente entre *Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional* y *Considera el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de los alumnos* ya que la probabilidad asociada al estadístico calculado (0,000) es menor que el nivel de significación α (0,05). Por lo tanto rechazamos H_0 .

Estadísticos de contraste^b

	Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional. - Considera el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos
Z	-7,177 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,000

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 76: Prueba T de Wilcoxon

Para interpretar el sentido de las diferencias, acudimos a la tabla 77 que, como se aprecia, la media de *Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional* es alta, está en 4,3714, que corresponde a las categorías bastante-mucha. Sin embargo, en la media de temas *Considera el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de los alumnos* es muy baja, 1,3284, que corresponde a nada-poco. Este resultado significa que **los encuestados reconocen qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional pero, sin embargo, no considera el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de los alumnos.**

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional.	70	1,00	5,00	4,3714	,78337
Considera el temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos	67	1,00	2,00	1,3284	,47316
N válido (según lista)	67				

Tabla 77: Tabla de contingencia

4.2.3.17. Planifica la asignatura de acuerdo con los objetivos de la titulación y Relaciona los contenidos y procedimientos con la realidad práctica.

Para comprobar si existen diferencias estadísticamente significativas entre *Planifica la asignatura de acuerdo con los objetivos de la titulación* y *Relaciona los contenidos y procedimientos con la realidad práctica* se utilizará una prueba no paramétrica para dos muestras relacionadas, la T de Wilcoxon, a partir de las siguientes hipótesis:

H_0 : No existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Planifica la asignatura de acuerdo con los objetivos de la titulación* y *Relaciona los contenidos y procedimientos con la realidad práctica*.

H_1 : Existen diferencias estadísticamente significativas entre las medias de las variables *Planifica la asignatura de acuerdo con los objetivos de la titulación* y *Relaciona los contenidos y procedimientos con la realidad práctica*.

De los resultados de la prueba (tabla 78) se deriva que no existen diferencias estadísticamente entre *Planifica la asignatura de acuerdo con los objetivos de la titulación* y *Relaciona los contenidos y procedimientos con la realidad práctica* ya que la probabilidad asociada al estadístico calculado (0,653) es mayor que el nivel de significación α (0,05). Por lo tanto rechazamos H_0 .

Estadísticos de contraste^b

	Relaciona los contenidos y procedimientos aprendidos con la realidad práctica - Planifica la asignatura de acuerdo con los objetivos de la titulación.
Z	-,449 ^a
Sig. asintót. (bilateral)	,653

a. Basado en los rangos negativos.

b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

Tabla 78: Prueba T de Wilcoxon

Para interpretar el sentido de las diferencias, acudimos a la tabla 79 que, como se aprecia, la media de *Planifica la asignatura de acuerdo con los objetivos de la titulación* es alta, está en 4,2571, que corresponde a las categorías bastante-mucha. Por su parte, en la media de *Relaciona los contenidos y procedimientos con la realidad práctica* es ligeramente más alta, 4,3286, que corresponde a algo –bastante. Este resultado significa que **los encuestados planifican la asignatura de acuerdo con los**

objetivos de la titulación en igual medida que la frecuencia con que relacionan los contenidos y procedimientos con la realidad práctica.

Estadísticos descriptivos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
Planifica la asignatura de acuerdo con los objetivos de la titulación.	70	1,00	5,00	4,2571	,92761
Relaciona los contenidos y procedimientos aprendidos con la realidad práctica	70	1,00	5,00	4,3286	,81154
N válido (según lista)	70				

Tabla 79: Tabla de contingencia

4.3. Conclusiones sobre los análisis realizados

A continuación se exponen en qué medida se han confirmado las hipótesis planteadas una vez sometidos los datos empíricos a análisis.

1. En la hipótesis principal se establecía que *“los profesores, objeto de estudio, formadores de lengua inglesa en las Facultades y Escuelas Técnicas Universitarias de Ingeniería y Arquitectura, de las Universidades públicas de todo el territorio español, son conscientes de las necesidades académicas de los alumnos pero no de las profesionales, por esta razón el contenido de las asignaturas de lengua inglesa es general y no específico”*.

Esta hipótesis se confirma al comprobar a partir de los resultados obtenidos de los cuatro análisis de regresión simple realizados, que todas las variables estudiadas están relacionadas exponencialmente con la variable de interés *toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas de las asignaturas*, luego la relación entre ésta variable y el curriculum del profesorado

es exponencial, es decir, los profesores que más estudios han realizado sobre materias relacionadas en IFE en el EEES más toman como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas y cuando aumenta el estudio realizado en estas materias aumenta en mayor proporción la consideración que estos profesores tienen del perfil académico-profesional al elaborar los programas de las asignaturas.

2. Los profesores desconocen las necesidades profesionales de los egresados porque no se realiza un análisis de necesidades previo a la toma de decisión de impartir la asignatura de lengua inglesa con contenido técnico.

La hipótesis queda confirmada al constatar que la gran mayoría de los encuestados egresados no realiza un análisis de necesidades previo a la toma de decisión de impartir la asignatura de lengua inglesa con contenido técnico, y porque no realizan evaluación del programa. Queda también confirmada a partir de los resultados obtenidos de los cuatro análisis de regresión simple realizados, que todas las variables estudiadas están relacionadas exponencialmente con la variable de interés *toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas de las asignaturas*, luego la relación entre ésta variable y el curriculum del profesorado es exponencial, es decir, los profesores que más estudios han realizado sobre materias relacionadas en IFE en el EEES más toman como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas y cuando aumenta el estudio realizado en

estas materias aumenta en mayor proporción la consideración que estos profesores tienen del perfil académico-profesional al elaborar los programas de las asignaturas.

3. Los profesores no poseen formación inicial específica para impartir IFE.

Esta hipótesis también se confirma al comprobar mediante la respuesta a la pregunta A.10 que el 74,5% % de los encuestados afirmaron haberse formado en el área especificada, bien en centros españoles, bien en centros extranjeros. A pesar de que los profesores afirman haber recibido formación inicial en centros españoles para impartir docencia en IFE en un 64,7%, no podemos aceptar dichas respuestas como validas por diferentes razones:

- a) El periodo de formación en IG (5 años) coincide en las fechas con la formación en IFE que dicen haber recibido (5 años)
- b) En la actualidad, y como se desprende del análisis teórico efectuado en el capítulo II, son escasos, en España, los cursos de formación en IFE, y en aquellos casos en los que se ofertan, son cursos de Postgrado o Másteres.
- c) Por tanto, y enlazado con el punto anterior, no es posible que en el año 76 en España existieran cursos de formación en IFE para profesorado.
- d) Por la respuestas recibidas por los encuestados (i.e. “desde 1984 hasta hoy 2010”), consideramos que el profesorado no se ha limitado a la respuesta sobre un o unos cursos determinados de formación reglada, sino que han entendido como formación aquella que ellos realizan de forma autodidacta y según la experiencia que su trabajo de aula les ha ido ofreciendo.

4. Los profesores no disponen de materiales específicos para impartir IFE.

La hipótesis queda confirma parcialmente porque la gran mayoría de los encuestados, como se demuestra de las repuestas, cuentan en sus centros con todos los soportes y materiales que necesita un profesor de LE en general y de IFE en particular, pero con el uso que hacen de ellos es como si no los tuvieran, ya que realmente acaban usando la pizarra tradicional y el reproductor de CD, y con suerte en algunos casos el ordenador y el cañón.

5. Los profesores no tienen conocimiento de la adaptación y creación de materiales para IFE.

Esta hipótesis se confirma al comprobar a partir de los resultados obtenidos de los cuatro análisis de regresión simple realizados, que todas las variables estudiadas están relacionadas exponencialmente con la variable de interés *toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas de las asignaturas*, luego la relación entre ésta variable y el curriculum del profesorado es exponencial, es decir, los profesores que más estudios han realizado sobre materias relacionadas en IFE en el EEES más toman como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas y cuando aumenta el estudio realizado en estas materias aumenta en mayor proporción la consideración que estos profesores tienen del perfil académico-profesional al elaborar los programas de las asignaturas.

6. La mayoría de los profesores utilizan en sus aulas, básicamente, un libro de texto comercial, no específico.

Esta hipótesis ha quedado parcialmente confirmada al afirmar los encuestados que utilizan el libro de texto, y otros materiales didácticos variados casi en la misma proporción.

7. Los profesores no están formados en didáctica del IFE.

Hipótesis confirmada mediante el análisis aplicado a la pregunta en la que los profesores afirman continuar con el sistema de método expositivo y resolución de ejercicios en el aula, básicamente y en su mayoría.

8. Los profesores carecen de recursos de apoyo para la formación continua en IFE.

Esta hipótesis queda confirmada a través del análisis de la pregunta D.5 en la que los encuestados afirman no contar con el tiempo necesario ni con la financiación económica adecuada por parte de la administración.

9. La ANECA, la CRUE y el Ministerio de Educación no muestran interés en efectuar las mejoras pertinentes en este campo.[La autoridades competentes no parecen estar concienciadas de la importancia de la lengua extranjera en general y de la inglesa en particular]

Esta hipótesis no ha sido posible confirmarla mediante análisis estadístico.

10. Los profesores no realizan evaluación de las necesidades del alumnado.

Hipótesis confirmada tras el análisis de la pregunta A.14, en la que el profesorado afirma no llevarlo a cabo.

11. Los profesores no realizan evaluación del proceso de enseñanza y del de enseñanza-aprendizaje.

32% siempre proceso enseñanza y 43,3% de aprendizaje Tras el análisis de las respuestas abiertas de los profesores, por un lado, y dado que afirman no haber realizado investigación en evaluación, podemos confirmar nuestra hipótesis, puesto que muchos de los profesores no han entendido el concepto “evaluación del proceso de enseñanza” sino “examen /exámenes, tanto orales como escritos, a los alumnos para ponerles una nota según lo que consideran que hayan sido sus conocimientos”

La evaluación es una actividad sistemática y continua como el mismo proceso educativo; un subsistema integrado dentro del propio sistema de la enseñanza y tiene como misión especial recoger información fidedigna sobre el proceso en su conjunto para ayudar a mejorar el propio proceso, y dentro de él, los programas, las técnicas de aprendizaje, los recursos, los métodos y todos los elementos del proceso, de modo que sirva de ayuda para elevar la calidad del aprendizaje y aumentar el rendimiento de los alumnos.

Se trata por tanto, de un proceso integral que permite valorar los resultados obtenidos en términos de los objetivos propuestos, acorde con los recursos utilizados y las condiciones existentes.

Esto implica la obtención de informaciones que permitan la elaboración de juicios «válidos» acerca del alcance de determinado objetivo, de la eficiencia de un método, etc. Para el logro de esas informaciones la evaluación utiliza la medición, entendida como la expresión objetiva y cuantitativa de un rasgo y sólo se transforma en elemento en cuanto se la relaciona con otras mediciones del sujeto y se la valora como una totalidad la cual garantiza datos más válidos y confiables en los cuales fundamentar los juicios.

La evaluación del aprendizaje ha sido, y hasta cierto punto sigue siendo, un proceso más bien estancado de pruebas estandarizadas, calificación, colocación, certificación y acreditación, que sirve para mantener pautas normativas..., que pueden ser medidas con pruebas estandarizadas.

Ello implica la confirmación de la hipótesis, y cuestiona el resultado sobre la práctica evaluativa y la importancia atribuida por los encuestados a la evaluación.

12. Los profesores no están preparados para afrontar el nuevo reto educativo que supone Bolonia.

Hipótesis confirmada ya que los profesores no tienen en cuenta las características de los alumnos debido a que no han realizado análisis de necesidades en el EEES, los profesores no saben relacionar los contenidos teóricos de la asignatura con la realidad profesional debido a que no han realizado investigación en análisis, adaptación y creación de materiales didácticos en IFE, los materiales didácticos que los profesores utilizan en el aula no cubren las necesidades de los alumnos ya que el profesorado no ha realizado análisis de necesidades en el EEES y no reconoce de manera adecuada lo que aporta la

asignatura al perfil académico-profesional de los alumnos ya que no relacionan de manera adecuada los contenidos y procedimientos de la asignatura con la realidad práctica.

En definitiva y a modo de resumen, se presenta a continuación una tabla con las hipótesis con las que se ha trabajado.

Nº	Hipótesis principal y subhipótesis	Conclusión
1	Los profesores son conscientes de las necesidades académicas de los alumnos pero no de las profesionales.	CONFIRMADA
2	Los profesores desconocen las necesidades profesionales de los egresados porque no se realiza un análisis de necesidades previo a la toma de decisión de impartir la asignatura de lengua inglesa con contenido técnico.	CONFIRMADA
3	Los profesores no poseen formación inicial específica para impartir IFE.	CONFIRMADA
4	Los profesores no disponen de materiales específicos para impartir IFE.	PARCIALMENTE CONFIRMADA
5	Los profesores no tienen conocimiento de la adaptación y creación de materiales para IFE.	CONFIRMADA
6	La mayoría de los profesores utilizan en sus aulas, básicamente, un libro de texto comercial, no específico.	PARCIALMENTE CONFIRMADA
7	Los profesores no están formados en didáctica del IFE.	CONFIRMADA
8	Los profesores carecen de recursos de apoyo para la formación continua en IFE.	CONFIRMADA
9	La ANECA, la CRUE y el Ministerio de Educación no muestran interés en efectuar las mejoras pertinentes en este campo.	NO CONFIRMADA
10	Los profesores no realizan evaluación de las necesidades del alumnado.	CONFIRMADA
11	Los profesores no realizan evaluación del proceso de enseñanza y del de enseñanza-aprendizaje.	CONFIRMADA
12	Los profesores no están preparados para afrontar el nuevo reto educativo que supone Bolonia.	CONFIRMADA

Tabla 80: Confirmación de las hipótesis

CONCLUSIONES FINALES: Demostración de la hipótesis planteada.

“La Estadística estudia métodos científicos para recoger, organizar, resumir y analizar datos, así como para sacar conclusiones válidas y tomar decisiones razonables basadas en tal análisis”

Murray R. Spiegel

El presente trabajo se ha realizado con el propósito explícito de poner en relación las concepciones teóricas sobre la situación actual de la Universidad española en el entorno del EEES y todos los aspectos del Diseño Curricular en el área el IFE, con la opinión que de su práctica docente enlazada a ellos, tienen los profesores universitarios de IFE en los estudios de Ingeniería y Arquitectura de las universidades públicas españolas.

El modo de llevarlo a cabo ha sido, como ya se expuso en la introducción, dividirlo en dos partes, entendiendo que el mejor modo de realizar y después interpretar correctamente los resultados de la parte empírica era referirla al marco contextual de la literatura especializada, para lo cual era preciso estudiarla metódicamente a fin de llegar a conocerla en profundidad, al menos, en lo referido al objeto de la investigación. La obligación de transitar el proceso de realización del trabajo, en la doble vertiente teórica y práctica, devenía más exigida, si cabe, al estar éste referido a analizar la práctica de profesionales con dilatada experiencia en el desempeño de su función docente en la estructura superior de la enseñanza en España.

En coherencia con ello, se ha revisado en profundidad el *status questionis* en los dos primeros capítulos, en los que se ha tratado, sucesivamente, primero las cuestiones referidas al marco contextual de la formación en el ámbito de la Educación Superior, en lo concerniente a sus vertientes laboral, institucional, legislativa, docente, profesional y social, y en un segundo capítulo se profundiza en el diseño curricular en el área del IFE, con una dedicación separada para cada uno de los elementos que lo componen: el estado de la cuestión del IFE en el mundo y en España, el profesorado de IFE, en análisis de necesidades en IFE, el diseño de un curso y de un syllabus en IFE, la metodología y los materiales, según lo entiende parte de la literatura y nosotros mismos como docentes e investigadores.

Desde esa posición, y utilizando los modernos y capaces sistemas y medios de análisis estadísticos, se ha procedido al examen e interpretación de los datos obtenidos en la investigación empírica. De la reflexión sobre la conjunción de todo ello se han obtenido diversas conclusiones que se exponen a continuación.

La primera conclusión es que el IFE es un movimiento relativamente reciente en el campo de la formación de docentes de lengua inglesa y, por tanto, la mayoría del profesorado tiene poca o nula formación. Existen pocos programas de postgrado que ofrezcan programas en IFE y la demanda de docentes en este área ha sobrepasado la cantidad de profesores de inglés con formación en este campo. En consecuencia, la

mayoría de los profesores que están ejerciendo la práctica docente en este campo son autodidactas. A pesar de que estos profesores debería contar con formación en TESL/TEFL, lingüística aplicada, lingüística teórica, comunicación, literatura, cultura de los países de habla inglesa y otra variedad de áreas de especialización, como ya apuntó Orr (1997) se estima que un 95% de estos docentes que trabajan en contextos de IFE, se han preparado sobre la marcha y a través de su propio esfuerzo y dedicación.

La segunda conclusión es que los profesores no tienen en cuenta las necesidades profesionales de los alumnos ya que no han realizado análisis en diseño curricular en IFE, ni análisis de necesidades en el EEES, ni evaluación del IFE en el EEES, ni tampoco análisis, adaptación y creación de materiales didácticos en IFE, por tanto no es posible que los conozcan de otro modo que no sea la pura intuición o lo que su buen hacer les dicte.

La tercera conclusión es que los profesores no tienen en cuenta las características de los alumnos debido a que no han realizado análisis de necesidades en el EEES.

La cuarta conclusión es que los profesores no saben relacionar los contenidos teóricos de la asignatura con la realidad profesional debido a que no han realizado investigación en análisis, adaptación y creación de materiales didácticos en IFE.

La quinta conclusión es que los materiales didácticos que los profesores utilizan en el aula no cubren las necesidades de los alumnos ya que el profesorado no ha realizado análisis de necesidades en el EEES.

La sexta conclusión es que el profesorado no reconoce de manera adecuada lo que aporta la asignatura al perfil académico-profesional de los alumnos ya que no relacionan de manera adecuada los contenidos y procedimientos de la asignatura con la realidad práctica.

La séptima conclusión es que la mayoría de los profesores no tienen en cuenta las diferentes teorías, enfoques y métodos lingüísticos más adecuados para la enseñanza del IFE. Podría pensarse que tal vez no tienen suficiente conocimiento sobre los mismos.

La octava conclusión es que la mayoría de los profesores no actúan como mediadores en el proceso enseñanza-aprendizaje sino como el eje central; por consiguiente, no permiten a sus alumnos desempeñar un rol activo en el mismo.

La novena conclusión es que la mayoría de los profesores no poseen la suficiente preparación académica ya que no buscan actualizarse con las nuevas teorías para la enseñanza del Inglés como lengua extranjera, específicamente en el campo del IFE. Esta situación quizás podría ser una de las causas por las cuales no adoptan una actitud ecléctica hacia la enseñanza del Inglés con Fines Específicos sino que se inclinan hacia una determinada teoría siguiendo un sólo enfoque y utilizando un único método.

La décima y última conclusión es que la mayoría de los profesores no diseñan sus propios programas sino que son consumidores de los programas de otros, los cuales aplican a pesar de que éstos, a veces, no se corresponden con las nuevas tendencias para la enseñanza del IFE, sino que se basan en teorías, enfoques y métodos tradicionales para la enseñanza del inglés. Igualmente, no diseñan materiales para impartir sus clases, en su lugar trabajan con material previamente diseñado por otras personas, que muchas veces no resulta el más adecuado a las necesidades académicas de los estudiantes.

Las características antes mencionadas permiten observar cómo la mayoría de los profesores que se desempeñan como docentes de inglés en las diferentes instituciones sometidas al estudio, no cumplen con todos los roles necesarios para llevar a cabo la labor educativa de enseñar Inglés con Fines Específicos, especialmente orientado al desarrollo de destrezas comunicativas en esta lengua en lo que al EEES se refiere. Esta situación lleva a la conclusión que se hace necesario que los profesores se

actualicen y especialicen en su área de trabajo para que estén a tono con las nuevas tendencias para la enseñanza de IFE, y de esta manera, puedan adoptar una actitud ecléctica hacia la enseñanza del Inglés con Fines Específicos. Para ello necesitan contar con apoyo y financiación por parte de la Institución

Recomendaciones.

El perfil establecido ha demostrado la necesidad de preparar profesionales en la enseñanza del IFE. Por esta razón, se sugiere que los programas de formación de docentes de lengua inglesa en el periodo de formación inicial de los estudios de Filología incluyan cursos sobre análisis de necesidades (*needs analysis*), diseño de cursos (*course design*), análisis del discurso (*discourse analysis*), diseño de programas (*syllabus design*), evaluación del curso (*course evaluation*) así como otros componentes del área del IFE, de manera que estos docentes y futuros docentes puedan contar con la formación académica apropiada de acuerdo a las exigencias o necesidades del mercado laboral, y se sientan competentes trabajando en las dos situaciones: IFE e IFG.

A la vista de esta situación, se recomienda organizar cursos de actualización docente dirigidos a todos los profesores involucrados en esta rama de la enseñanza del inglés, con el fin de orientarlos y formarlos para que logren desempeñar todos los roles que su labor educativa exige, tales como diagnosticar, diseñar, facilitar, guiar, coordinar, o evaluar, entre otros.

Además, se recomienda concienciar a los profesores sobre la importancia de desarrollar en sus estudiantes las cuatro destrezas básicas relacionándolas con la realidad del mundo laboral, tal como lo plantea el objetivo general de la mayoría de los programas IFE, y no centrar sus clases en pautas gramaticales o destrezas lectoras.

Este aspecto contribuirá a la formación profesional de los estudiantes una vez que se integren al campo laboral ya que como se planteó anteriormente, todo profesional formado en cualquier disciplina científica necesita desarrollar estas destrezas no sólo para mantenerse actualizado en su campo de estudio o trabajo, por considerarse esta el lenguaje común para la ciencia y la tecnología a nivel mundial, sino para poder acceder a una movilidad sin dificultades, para alcanzar las competencias lingüísticas marcadas en el Proceso de Bolonia y en el MCRE, para ser más competitivo dentro y fuera de la UE, y porque sigue siendo indiscutiblemente la *lingua franca*.

Futuras líneas de investigación.

A la luz de los resultados de este trabajo proponemos posibles líneas de investigación para el futuro:

1. Investigar en un periodo aproximado de entre unos 5-10 años si las hipótesis establecidas en esta investigación se siguen confirmando.
2. Continuar utilizando la misma metodología para recabar más información sobre otras disciplinas como, por ejemplo las CC de la Salud, o las CC Jurídicas.
3. Realizar estudios especializados para determinar cuál ha sido el grado de adaptación y desarrollo del profesorado en lo que al EEES se refiere.
4. Realizar estudios especializados sobre la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el EEES.
5. El uso de la metodología comunicativa en los cursos den IFE.
6. Realizar una investigación en la que se contraste el modo de actuación y los resultados con respecto al área del IFE, entre la Universidad Pública y la Universidad Privada.

Let us see below how far the hypotheses brought up have been confirmed when subjected to empirical analysis.

1. The main hypothesis stated that *"teachers under study, English language trainers in Technical Schools, Faculties and Colleges of Engineering and Architecture, in public universities across the Spanish territory, are aware of the academic needs of students but not of the professional ones, therefore the content of the subjects of English language is general and not specific."*

This hypothesis is confirmed by checking, from the results of the four simple regression analysis performed, that all the variables studied are related exponentially with the variable of interest "[Do you] use the professional-academic profile as a reference to elaborate the syllabi"; therefore, the relationship between this variable and the teachers' curriculum is exponential, that is, teachers who have done more research on matters related to ESP in the EHEA, have taken more as a reference the professional-academic profile to draw up the syllabi. The more they study these subjects, the more attention they give to the academic-professional profile when preparing the syllabi.

2. Teachers do not know the professional needs of graduates because they do not perform a needs analysis prior to decision making before they start teaching English with technical content.

The hypothesis is confirmed by finding that the vast majority of teachers surveyed do not perform a needs analysis prior to decision of teaching English with technical content and also because they do not assess the syllabus. It is also confirmed from the results of the four simple regression analysis performed that all the variables studied are related exponentially with the variable of interest "[Do you] use the

professional-academic profile as reference to draw up the syllabi of the subjects"; therefore, the relationship between this variable and the teachers' curriculum is exponential, that is, teachers who have done more research on related subjects in ESP in the EHEA, make a greater use of the professional-academic profile to draw up the syllabi of the subjects; and the more they study in these areas, the more importance is given to the academic-professional profile when teachers are drawing up their syllabi.

3. Teachers do not have specific training on ESP.

This hypothesis is also confirmed when checking that the answer to question A.10 confirms that 74.5% of respondents claimed to have been trained in the specified area, either in Spanish or in foreign centers. Although a 64.7% of the teachers say they have received initial training to teach ESP in Spanish centers, we cannot accept these as valid responses for different reasons:

a) The General English training period (5 years) was concomitant with the training they claim to have received on ESP (5 years).

b) At present, as it is clear from the theoretical analysis given in Chapter II, there is scarce training on ESP in Spain, and those cases in which these trainings are offered are either in post-graduate courses or Masters.

c) Therefore, and linked to the previous point, it is not possible that in Spain in 1976 there were training courses for ESP teachers.

d) From the answers received by the respondents (i.e. "from 1984 to 2010") we consider that the teachers have not limited their response to one or several courses on ESP, but they have include in their answers their self-learning and the experience the daily teaching has offered them.

4. ESP teachers have no specific teaching materials.

The hypothesis is partially confirmed because the vast majority of respondents, as evidenced in the responses, have in their schools all means and materials a teacher needs to teach English in general and ESP in special, but the use these teachers make of them is as if they did not have any resource. What they really use is the traditional

blackboard and the CD player, and hopefully in some cases the computer and the data projector.

5. Teachers have no knowledge of adapting and creating teaching materials for ESP.

This hypothesis is confirmed by checking the results of the four simple regression analysis performed, in which all the variables studied are related exponentially with the variable of interest “ [Do you] *use professional-academic profile as a reference to draw up the syllabi of the subjects*”, therefore the relationship between this variable and the teachers’ curriculum is exponential; that is, the more teachers research on ESP in the EHEA, the more importance is given to the academic-professional profile in order to draw up their syllabi the greater use of the professional-academic syllabus.

6. Most teachers basically use a general English book in their classrooms, not a specific one.

This hypothesis was partially confirmed as respondents reported that they use the textbook and various other teaching materials about the same proportion.

7. Teachers are not educated in didactics of the ESP.

This hypothesis was confirmed by the analysis applied to the question in which teachers claim to continue using basically the exposition method and exercise solving in the classroom.

8. Teachers lack resources to support long-learning in ESP.

This hypothesis is confirmed through the analysis of question D.5 in which respondents say that they are not provided with enough time or the adequate financial aid from the administration.

9. The National Agency for Assessment and Accreditation (ANECA), the Conference of Spanish University Vice-Chancellors (CRUE) and the Ministry of Education show no interest in making appropriate improvements in this field. [The authorities do not seem to be aware of the importance of foreign languages in general and of English in particular]

It has not been possible to confirm this hypothesis by statistical analysis. We can only infer confirmation through theory, the various Conferences and responsables' declarations.

10. Teachers do not evaluate the students' needs.

This hypothesis was confirmed after the analysis of question A.14, in which teachers answered they do not do it.

11. Teachers do not evaluate the process of teaching and teaching-and-learning.

Only a 32% said they always assess the teaching process, and a 43.3% assess the learning process. After analysing teachers' open answers on the one hand, and taking into account they affirm they have not researched on evaluation, we can confirm our hypothesis, since many teachers have not understood the concept "evaluation of the teaching process" but "examination/tests, both oral and written, for students in order to give them a mark according to what the teacher considers to be the students' knowledge."

Evaluation is a systematic and continuous activity as it is the own educational process; a subsystem integrated to the system of education and whose special mission is to collect reliable information about the whole process to help improve the process itself, including syllabus, teaching techniques, resources, methods, and all elements of the process so that it will help to raise the quality of learning and increase student's performance.

It is therefore a comprehensive process which allows us to evaluate the results

obtained in terms of the proposed objectives, appropriate to the resources used and the conditions available.

This involves obtaining information to enable the developing of “valid” judgments about the scope of a particular objective, the efficiency of a method, etc. To achieve this information, evaluation uses measurement, understood as objective and quantitative expression of a feature. It only becomes an element when it is related to other measurements of the individual and is valued as a whole which guarantees more valid and reliable data in which to base judgments.

Learning assessment has been, and to some extent remains, a rather stagnant process of standardized test scores, grades, placement, certification and accreditation, which serves to maintain regulatory guidelines ..., which can be measured with standardized tests.

Therefore, all this implies the confirmation of the hypothesis, and questions the results of assessment practice and the importance attached by respondents with regard to evaluation.

12. Teachers are not prepared to face the new educational challenge which Bologna poses.

The hypothesis is confirmed as teachers do not take into account the characteristics of the students because they have not carried out needs analysis in the EHEA; teachers do not know how to relate the theoretical content of the subject with professional reality due to the fact that they have not researched on analysis, adaptation and creation of ESP teaching materials; on the other hand, the materials used in the classroom do not meet the students’ needs as teachers has not made needs analysis in the EHEA and does not recognize properly how the subject contributes to the professional-academic profile of students as they do not adequately relate the contents and procedures of the subject with the practical reality.

In short and in summary, we present below a table with the hypotheses that have been dealt with.

Nº	Main hypothesis and sub-hypotheses	Conclusion
1	Teachers are aware of the academic needs of students but not of the professional ones.	CONFIRMED
2	Teachers do not know the professional needs of graduates because they do not perform a needs analysis prior to decision making before they start teaching English with technical content.	CONFIRMED
3	Teachers do not have specific training on ESP.	CONFIRMED
4	ESP teachers have no specific teaching materials.	PARTIALLY CONFIRMED
5	Teachers have no knowledge of adapting and creating teaching materials for ESP.	CONFIRMED
6	Most teachers basically use a general English book in their classrooms, not a specific one.	PARTIALLY CONFIRMED
7	Teachers are not educated in didactics of the ESP.	CONFIRMED
8	Teachers lack resources to support long-learning in ESP.	CONFIRMED
9	The National Agency for Assessment and Accreditation (ANECA), the Conference of Spanish University Vice-Chancellors (CRUE) and the Ministry of Education show no interest in making appropriate improvements in this field. [The authorities do not seem to be aware of the importance of foreign languages in general and of English in particular]	NOT CONFIRMED
10	Teachers do not evaluate the students' needs.	CONFIRMED
11	Teachers do not evaluate the process of teaching and teaching-and-learning.	CONFIRMED

12	Teachers are not prepared to face the new educational challenge which Bologna poses.	CONFIRMED
----	--	-----------

Several conclusions were obtained from the reflection on the conjunction of all the above mentioned:

The first conclusion is that ESP is a relatively recent movement in the field of training teachers of English and, therefore, most teachers have little or no training. There are few postgraduate courses which offer an ESP syllabus and the demand for teachers in this area has exceeded the number of English teachers trained in this field. Consequently, most teaching practice applied in this field is autodidact. Although these teachers should have training in TESL / TEFL, applied linguistics, theoretical linguistics, communication, literature and culture of English-speaking countries and a variety of majors, it is estimated that a 95% of these teachers who work in contexts of ESP, as Orr (1997) has already mentioned, have been prepared on the fly and through their own efforts and dedication.

The second conclusion is that teachers do not take into account the professional needs of students since they have not conducted assessments on curriculum design in ESP, or needs analysis in the EHEA, or evaluation of the ESP in the EHEA, nor analysis, adaptation and building materials in ESP, therefore there is no other possible way to know the professional needs of students but for pure intuition or what their good work tells them.

The third conclusion is that teachers do not take into account the characteristics of the students as they have no needs analysis conducted in the EHEA.

The fourth conclusion is that teachers do not know how to relate the theoretical contents of the subject with their professional reality due to the fact that they have not researched on analysis, adaptation and creation of ESP teaching materials.

The fifth conclusion is that the teaching materials used in the classroom do not meet the students' needs as teachers do not carry out needs analysis in the EHEA.

The sixth conclusion is that teachers do not adequately recognize how the subject contributes to the professional-academic profile of students because they do not adequately relate the contents and procedures of the subject with the practical reality.

The seventh conclusion is that most teachers do not take into account the different theories, approaches and linguistic methods most suitable for teaching ESP. One might think that they might not have enough knowledge about them.

The eighth conclusion is that most teachers do not act as mediators in the teaching-and-learning process but as the central characters; therefore, these teachers do not allow their students to play an active role in it.

The ninth conclusion is that most teachers do not have sufficient academic preparation and they are not pursuing new theories to teach English as a foreign language, specifically in the field of ESP. This could perhaps be one reason for not adopting an eclectic attitude towards teaching English for Specific Purposes and leaning toward a particular theory, following a single approach and using a single method.

The tenth and final conclusion is that most teachers do not design their own syllabus but they are consumers of others' syllabus, which are applied even though they sometimes do not correspond with the new trends in the teaching of ESP, but syllabus which are based on theories, approaches and traditional methods of teaching English. Furthermore, no materials are designed to teach their classes; instead, they work with materials previously designed by others, which are often not the most suitable to the academic needs of students.

The above mentioned characteristics allow us to observe how the majority of teachers who work as English teachers in different institutions subjected to this study, do not fulfill all the roles needed to carry out the educational task of teaching English for Specific Purposes, specifically oriented to the development of communicative skills in this language related to the EHEA. This situation leads to the conclusion that it is necessary for teachers to update and specialize in their work area so that they are in tune with new trends in teaching ESP, and thus they can adopt an eclectic approach towards teaching English for Specific Purposes. They need support and funding from the Institution.

Recommendations

The profile set has demonstrated the need to prepare professionals in ESP teaching. For this reason, it is suggested that training syllabus for English Language teachers in the initial training period of Philology studies should include courses on needs analysis, course design, discourse analysis, syllabus design, course evaluation and other components of the ESP area, so that these teachers and future teachers have the appropriate academic training according to the demands or needs of the labor market, and feel competent to work in two situations: ESP and EGP.

In view of this situation, we recommend organizing teacher updating courses aimed at all teachers involved in this branch of English teaching to guide and train them to play all the roles to achieve their educational work requires such as diagnosing, designing, facilitating, guiding, coordinating, or evaluating, among others.

It is also recommended to raise awareness among teachers about the importance of developing the four basic skills in students and relating them to the reality of working life, as it is stated by the general goal of most ESP syllabi, instead of focusing their lessons on grammatical patterns and reading skills. This aspect will contribute to the professional training of students once they are integrated in the

labor market because, as stated earlier, all professionals trained in any scientific discipline need to develop these skills not only to be updated in their field of study or work, because it is the common language for science and technology worldwide, but also in order to access free mobility without any difficulties, to achieve the linguistic competences highlighted in the Bologna Process and in the CEFR, to be more competitive within and outside the EU, and because it keeps being unarguably the *Lingua Franca*.

Directions for Future Research

In light of the results of this study, directions for future research are suggested:

1. Research if, in a period of approximately between about 5-10 years, the hypotheses made in this investigation are still confirmed.
2. Continue using the same methodology for collecting information on other disciplines such as Health Sciences or Law Sciences.
3. Perform special studies to determine what the degree of adaptation and development of teachers has been with regard to the EHEA.
4. Perform special studies on the evaluation of the teaching-and-learning process in the EHEA.
5. The use of communicative methodology in ESP courses.
6. Conduct a research contrasting the way of action and the results concerning the area of ESP, between public and private universities.

Referencias Bibliográficas y Webgrafías

- Abello Contesse, R. C. (2001). "La Enseñanza de los aspectos socioculturales: su tratamiento en libros de texto." *Revista de Enseñanza Universitaria*: 111-127.
- Abello Contesse, R.C. (1997). "A Global Approach to Teaching Culture in EFL Classrooms". *Teaching in Motion*. Granada: GRETA, 1-10.
- Acevedo Díaz, J. A., Á. Vázquez Alonso, et al. (2002). "Sobre las actitudes y creencias CTS del profesorado de primaria, secundaria y universidad." *Tavira 1er semestre*: 5-27.
- Aguaded Gómez J. I. y J. M. Bautista Vallejo (2002). "Diseño de materiales curriculares: criterios didácticos para su elaboración y evaluación." *Aula Abierta (80)*: 139-152.
- Ahumada Manchot, M. T. (2000). Los libros de texto, ¿Un saber reformado? *Congreso Nacional Reduc*, Investigación Educativa e Información.
- Alcaraz Varó, E. (2000). *Inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza.
- Alcaraz Varó, E., Ceular Fuentes de la Rosa, C. et al. (1993). *Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas*. Madrid: RIALP.
- Alcaraz, E. (2001): *El Inglés jurídico: Textos y documentos*. Barcelona: Ariel.
- Alcaraz, E. (2000): *El Inglés profesional y académico*. Madrid: Alianza Editorial.
- Alcón Soler, E. (2002). *Bases lingüísticas y metodológicas para la enseñanza de la lengua inglesa*. Castelló de la Palma: Universitat Jaume I.
- Aldrich, R. (1996). *Education for the Nation*. Londres: Cassell.

- Alexon, E. and Madden, C. (1990). *Videotaped Materials for Communicative. ITA Training. IDEAL 5*, 1-11.
- Allen, H. B. y R. N. Campbell, Eds. (1965). *Teaching English as a Second Language: A Book of Readings*. Nueva York, McGraw-Hill International.
- Allen, J.P. (Eds.). (1973-1977). *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, Vol. I: *Readings for Applied Linguistics*; Vol. II *Papers in Applied Linguistics*; Vol. III *Techniques in Applied Linguistics*; Vol. IV: *Testing and Experimental Methods*. Oxford: OUP.
- Allwright, R. L. (1981). "What do we want teaching materials for?" *ELT Journal* 36/1: 5-8.
- Alonso Gutiérrez, A. M. (1997). "El libro de texto: de la contradicción a la disociación entre teoría y la práctica". *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos*. L. Arranz Márquez. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Deptº. de Didáctica de las Ciencias Sociales. 2: 91-97.
- Alonso, C. M. y D. J. Gallego, Eds. (1993). *Medios Audiovisuales y Recursos Didácticos en el Nuevo Enfoque de la Educación*. Madrid, CECE-ITE.
- Altbach, P. G., P. Gail, et al., Eds. (1991). *Textbooks in American Society: Politics, Policy and Pedagogy*. SUNY series. Frontiers in Education. Albany, State: University of New York Press.
- Andrew, D. (1990). ESL Instruction in the Workplace. *The CATESOL Journal* 3 (1), 37-47.
- Angulo Rasco y Blanco García, J. F. et al., Eds. (1994). *Teoría y Desarrollo del Curriculum*. Málaga, Aljibe.

- Anthony, E.M. (1965). Approach, Method, and Technique. *Teaching English as a Second Language*. Nueva York: McGraw.
- Anthony, L. (2006). *Defining English for Specific Purposes and the Role of the ESP Practitioner*. Dept. of Information and Computer Engineering, Faculty of Engineering. Okayama University of Science. Okayama, Japan.
- Aparicio, F. Y González, R.M. (1994): *La calidad de la enseñanza superior y otros temas universitarios*. ICE de la Universidad Politécnica de Madrid.
- Apple, M. W. (1986). Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education. Nueva York, Routledge and Kegan Paul.
- Apple, M. W. (1998). *Teaching and technology: the hidden effects of computers on teachers and students. The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*.
- Apple, M. W. y L. K. Christian-Smith, Eds. (1991). *The Politics of the Textbook*. New York, Routledge.
- Apple, M. W., Ed. (1991). *The Cultures and Commerce of the Textbook*. New York, Routledge.
- Apple, M.W. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Area Moreira, M. (1985). *El profesor y el libro de texto: algunas consideraciones sobre su selección y uso en la EGB. Conclusiones: Grupo de Trabajo sobre Actualización y Perfeccionamiento del Instrumento de Valoración de los Libros de Texto (Preescolar y EGB)*. Madrid, MEC.
- Area Moreira, M. (1991). *Los Medios, los Profesores y el Currículo*. Hospitalet de Llobregat, Barcelona: Sendai.

- Area Moreira, M. (1994). *Los medios y materiales impresos en el curriculum. Para una Tecnología Educativa*. J. M. Sancho. Barcelona, Horsori.
- Area Moreira, M. (1999). *Los materiales curriculares en el contexto de los procesos de diseminación y desarrollo del curriculum. Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. Escudero Muñoz. Madrid, Síntesis.
- Area Moreira, M. y A. García Valcárcel (2001). *Los Materiales didácticos en la era digital. Del texto impreso a los webs inteligentes. Educar en la Sociedad de la Información*. Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Argibay, M., G. Celorio, et al. (1991). *La Cara Oculta de los Textos Escolares. Investigación Curricular en Ciencias Sociales*. Bilbao, Servicio Editorial. Universidad del País Vasco.
- Arias, A., y Fernández, B. (1998). "La encuesta como técnica de investigación social". En A. Rojas, J. Fernández, y C. Pérez (ed.) *Investigar mediante encuestas. Fundamentos teóricos y aspectos prácticos*. (31-44). Madrid: Síntesis.
- Ariew, R. (1982). *The textbook as curriculum. Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher*. Skokie, Illinois: National Textbook Company, 11-34.
- Armstrong, T. (1999). *Las Inteligencias Múltiples en el Aula*. Buenos Aires, Manantial.
- Arnau, J. (1984). *Diseños experimentales en psicología y educación (vol. 2)*. Mexico: Trillas.
- Arnold, J. (2001). *Focusing on affect in the EFL picture. Language Learning in the Foreign Language Classroom*. V. Codina Espurz y E. Alcón Soler. Castellón, Universitat Jaume I: 85-105.

- Arnold, J. (2001). *Teacher autonomy and materials development. English Language Teaching: Changing Perspectives in Context*. D. Levey, M. A. Losey y M. A. González. Cádiz: Servicios de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Arranz Márquez, L., Ed. (1997). *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos*. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Deto. de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Atienza Merino, J. L. (1992). "¿Qué planes de estudios tendremos en los próximos años?" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 15.
- Atienza Merino, J. L. (1993). "De la teoría y de la práctica en la didáctica de las lenguas extranjeras". En L. Montero Mesa y J. M. Vez Jeremías. *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- Atienza Merino, J. L. (1994). *Materiales curriculares ¿para qué?* Signos. 11: 12-21.
- Atienza Merino, J. L. (2003). "Teorizar la práctica. Algunas reflexiones en torno al lugar de las didácticas específicas en la Universidad." *Revista de Educación* 332: 123-142.
- Atkinson, T. y Claxton, G. (ed.) (2002). *El Profesor Intuitivo. Repensar la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Ausubel, D.P. (1981). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Averbach, E. (1992). *Making Meaning, Making Change: Participatory Curriculum Development for Adult ESL Literacy*. Washington, D.C. & McHenry, IL: Center of Applied Linguistics/Delta.

- Baayen, R. H. (2008) *Analyzing Linguistic Data: A Practical Introduction to Statistics using R*. Cambridge: Cambridge University Press.
- B.O.E. (2 2). "Ley Orgánica 1 /2 2, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación."
- Baetens Beardsmore, H. (1986). *Bilingualism: Basic Principles*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ballesta Pagán, J. (2000). *Educación y medios de comunicación*. Universidad de Murcia. http://dewey.uab.es/pmarques/evte2/varios/link_externo_marco.htm
- Ballester, P., M. D. Prieto Sánchez, et al. (2001). *Enseñar con todas las inteligencias. Inteligencias Múltiples y Curriculum Escolar*. Málaga, Aljibe.
- Ballester, C. (2002). *Análisis de los Programas de Inglés con Fines Específicos a Nivel de Pre-Grado*. Trabajo de Grado. Decanato de Investigación y Postgrado. Universidad Fermin Toro. Barquisimeto, Estado Lara.
- Ballester, C. y Padrón, E. (2005). *Características ideales del profesor de Inglés con Fines Específicos vs. Las características reales. Análisis Comparativo*. Ponencia presentada en las V Jornadas de Investigación Literaria y Lingüística del Instituto de Investigaciones Literarias y Lingüísticas, LUZ. Del 20 al 23 de junio. Facultad de Humanidades y Educación. Maracaibo, Estado Zulia.
- Baños, J. E. y Pérez, J. (2005). "Cómo fomentar las competencias transversales en los estudios de Ciencias de la Salud: una propuesta de actividades". *Educación Médica*, 8(4), 216-225.
- Barbero, J. M. (2003). "Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades". *Revista Iberoamericana de Educación*, 32, 17-34. En <http://www.rieoei.org/rie32a01.htm>

- Barkhuizen, G. P. (1998). "Discovering Learners' Perceptions of ESL Classroom Teaching/Learning Activities in a south African contex." *TESOL Quarterly Spring*.
- Barlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. En Richards, J.C. y Nunan, D. (Ed) *Second Language Teaching Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnard, R. y M. Randall (1995). "Evaluating course materials: a contrastive study in text book trialling." *System* 23/3: 337-346.
- Barquín Ruíz, J. (1991). "Luces y sobras de las actitudes pedagógicas del profesorado." *Quima*, Octubre: 14-18.
- Barrios Espinosa, E. (1997). "El libro de texto en la enseña del inglés como lengua extranjera: ¿Qué aspectos encuentran motivadores los alumnos?" *Actas del 5º Congreso sobre el libro de texto y materiales didácticos*. L. Arranz Márquez (ed). Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Dpto de Didáctica de las Ciencias Sociales. 1: 293-298.
- Bartlett, L. (1990). "Teacher development through reflective teaching." En J. C. Richards y D. Nunan, *Second Language Teaching Education*.. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bates, M. and Dudley-Evans, A. (1976). *The Nucleous Series*. Harlow: Longman.
- Bathia, V. (1993). *Analysis Genre: Language Use in Professional Settings*. Harlow: Longman.
- Batista, J., Salazar, L. y Febres M. (2001). "Desarrollo de destrezas lectoras en L2 desde una perspectiva constructivista". *Revista OMNIA*. Año 7, no. 1y 2. (pp. 157-192). Maracaibo.

- Bautista García-Vera, A. (1994). *Las Nuevas Tecnologías en la Capacitación Docente*. Madrid, Visor.
- Bautista García-Vera, A., Ed. (2004). *Las Nuevas Tecnologías en la Enseñanza : Temas para el Usuario*. Tres Cantos. Madrid: Akal.
- Bautista, M. J. (2007). *El largo camino de las competencias. Diseño de perfiles*. Acción Pedagógica, 16, 6-12.
- Bell, J. (1987). *Doing your Research Project*. Buckingham: Open University Press.
- Bell, J. y Gower, R. (1998). *Writing course materials for the world: a great compromise. Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 116-129.
- Bell, L. Y Day, C. (1991): *Managing the professional development of teachers*. Philadelphia: Open University Press, Milton Keynes.
- Bell, R.T. (1981). *An Introduction to Applied Linguistics. Approaches and Methods in Language Teaching*. Londres: Batsford Academic and Educational.
- Bell, J. (2002) "Questionnaires". En M. Coleman y A.R.J. Briggs (eds) *Research Methods in Educational Leadership and Management*. London: Paul Chapman Publishing.
- Bello, P., García Hernández, T., et al. (1990). *Didáctica de las Segundas Lenguas: Estrategias y Recursos Básicos*. Madrid: Santillana.
- Belson, W.A. (1986). *Validity in Survey Research*. London: Gower Publishing Co.
- Benedito I Antolí, V. (1991): "Formación permanente del profesorado universitario: reflexiones y perspectivas". Ponencia presentada en las *III Jornadas de Didáctica Universitaria Evaluación y Desarrollo Profesional*. Las Palmas de Gran Canaria.

- Benedito, V.; Ferrer, V. Y Ferreres, V. (1995): *La formación universitaria a debate*. Universidad de Barcelona. Servicio de Publicaciones.
- Ben-Peretz, M. (1988). *Teoría y práctica curriculares en programas de formación del profesorado. Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores*. En L. M. Villar Angulo. *Implicaciones para el Currículum y la Formación del Profesorado*. Alcoy: Marfil
- Ben-Peretz, M. y P. Tamir (1981). "What teachers want to know about curriculum materials." *Journal of Curriculum Studies* 13: 45-54.
- Bernard, R. y Randall, M. (1995). Evaluating course materials: a contrastive study in text book trialling. *System* 23/3, 337-346.
- Bernardo Carrasco, J. y Calderero Hernández, J.F. (2000). *Aprendo a investigar en educación*. Madrid: RIALP.
- Berryman, S.E. (1993) "Learning for the workplace". *Review of Research in Education* Vol. 19.
- Berwick, R. (1989) "Needs assessment in language programming: from theory to practice". En R. K. Johnson (Ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press
- Best, J.W. (1982) *Cómo investigar en educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bestard Monroig, J. y M. C. Pérez Martín (1992). *La Didáctica de la Lengua Inglesa. Fundamentos Lingüísticos y Metodológicos*. Madrid: Síntesis.
- Beyer, L.E. y Apple, M.W. (Ed) (1998). *The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities*. State University of Albany: New York Press.

- Bheiss, M.(1988). *English for Nursering Purposes: The English Language Needs at the Nursering School of Al-Makassed Hospital (Jerusalem)*. Unpublished Med TESOL dissertation, University of Manchester.
- Biber, D. et al. (1994) "Corpus based approaches to issues in applied linguistics". *Applied Linguistics* 15 (2), pp 169-89.
- Bisquerra Alcina, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Blanco García, N. (1994^a). "Los contenidos del curriculum". En Angulo y Blanco, *Teoría y Desarrollo del curriculum*. Málaga: Algibe, 233-262.
- Blanco García, N. (1994^b). "Materiales curriculares: los libros de texto". En Angulo y Blanco, *Teoría y Desarrollo del curriculum*. Málaga: Algibe, 263-279.
- Blase, J. y Base, J. (2001). *Empowering Teachers*. Thousand Oaks, CA.: Corwin.
- Blaxter, L., Hughes, C. y Tight, M. (2001) *How to Research, 2ª ed*. Buckingham: Open University Press.
- Block, D. (1991). "Some thoughts on DIY materials design." *ELT Journal* 45(3): 211-217.
- Block, D. (1998). "Exploring interpretations of questionnaire items." *System* 26: 4 3-425.
- Bloom, B.S., J.T. Hastings y G.F. Manaus. (1973) *Taxonomía de los objetivos de la educación*, Tomo I (Conocimientos) y Tomo II (Dominio afectivo). Alcoy: Ed. Marfil.
- Bloor, M. y M. J. St John (1988). "Project writing: the marriage of process and product". En Robinson P.C. (Ed) *Academic writing: process and product*. ELT Document 129, Modern English Publications in association with the British Council.

- Blue, G. (1993). *Language, Learning and Success: Studying through English*. Developments in ELT. London: Macmillan, Modern English Teacher and the British Council.
- Blue, G.(1988).Self-assessment: the limits of the learner independence. En A. Brookes y P. Grundy (Eds.) (1988). *Individualization and Autonomy in Language Learning*.ELT Documents, 131.
- Bolivar, A. (2008). “El discurso de las competencias en España: educación básica y educación superior”. *Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 2.
- Bonkowski, F. J. (1995). *Teacher Use and Interpretation of Textbook Materials in the Secondary ESL Classroom in Québec*. Department of Linguistics and Modern English Language. Lancaster: Lancaster University.
- Borg, M. (2001). "Teachers' beliefs." *ELT Journal* 55/2 April.
- Borg, S. (1999). "Teachers' theories in grammar teaching." *ELT Journal* 53/3: 157- 165.
- Borre Johnsen, E. (1996). *Libros de Texto en el Calidoscopio. Estudio Crítico de la Literatura y la Investigación sobre los Textos Escolares*. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.
- Boswood, T (Ed.). (1997). *New Ways of Using Computers in Language Teaching*. Washington: TESOL.
- Boswood, T. y Marriot, A. (1994). “Etnography for Specific Purposes: Teaching and Training in Parellel”. *English for Specific Purposes* 13 (1), 3-12.
- Bowers, C. A. y D. J. Flinders (1990). *Responsive Teaching: An Ecological Approach to Classroom Patterns of Language, Culture and Thought*. New York: Teachers College Press.

- Bowers, R. (1987). *Language teacher education: an integrated approach. Language Teacher Education: An Integrated Programme for EFL Teacher Training*. R. Bowers, Modern English Publications in association with The British Council.
- Bowyers, R. (1980). "War stories and Romances". *Projects in Materials Design.ELT Documents Special*.
- Breen, M.P. (1989). "The evaluation cycle for language learning tasks". En R. Johnson (Ed.) *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Breen, M.P. y C.N. Candlin, (1987). "Which materials?: A consumer's and designer's guide". En Sheldon, L. (Ed) *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. Londres: Modern English Publications 126, 13-28.
- Bricall, J.M. (2000). *Universidad 2000*. CRUE, Madrid. Pp 100
- Briggs, L. J., P. L. Campeau, et al. (1973). *Los Medios de la Instrucción: un Método para el Planeamiento de los Medios Múltiples de instrucción, un Análisis Crítico de la Investigación y Sugerencias para Investigaciones Futuras*. Buenos Aires: Guadalupe.
- Briton, D. (1993). "Content-based instruction and ESP: Same or Different?". *TESOL Matters* 3 (4), 9.
- Briton, D., Snow, y A. Wesche. (1989). *Content-Based Instruction*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Brown, H. D. (1997). *Principles of Language Learning and Teaching*. Englewood Cliffs, Nueva Jersey: Prentice Hall.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by Priciples*. Nueva York: Longman.

- Brown, I. (1999) "Internet Treasure Hunts - A Treasure of an Activity for Students Learning English". *The Internet TESL Journal*, vol. V, no.3, March 1999, <http://iteslj.org/Lessons/Brown-TreasureHunts.html>
- Brown, J.D. (2001). *Using Surveys in Language Programs*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R. (2000). "Cultural continuity and ELT teacher training." *ELT Journal* 54/3: 227-234.
- Brown, S. y D. MacIntyre (1993). *Making Sense of Teaching*. Celtic Court. Buckingham, Open University Press.
- Brumfit, C. J. (1979a). "Seven last slogans." *Modern English Teacher* 7/1: 3 -31.
- Brumfit, C. J. (1979b). "Integrating theory and practice". *Teacher Training*. S. Holden, Modern English Publications.
- Brumfit, C. J. (1984). "The Bangalore procedural syllabus." *ELT Journal* 38/4: 233- 241.
- Brumfit, C.J. (1987). Preface. En Sheldon, L.E., *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. Londres: Modern English Publications in Association with the British Council, 1-10.
- Brumfit, C.J. y Johnson, R.K. (1979c). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Brunder, M. (1978). *Evaluation of foreign language textbooks: a simplified procedure. Adaptation and Language Teaching*. Mandsen and Bower. Rowley, MA, Newbury House. 209-217.
- Bruner, J. S. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, Massachusetts, The Belknap Press of Harvard University Press.

- Bruner, J. S. (1977). *The Process of Education*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2000). *La Educación, Puerta de la Cultura*. Madrid, Visor.
- Bruton, A. (1997). "In what ways do we want EFL coursebooks to differ?" *System* 25(2): 275-284.
- Buendía, E. (2000). "Power and possibility: the construction of a pedagogical practice." *Teaching and Teacher Education* 16: 147-163.
- Buendía, L. (2001). Aplicaciones des les metodologies científiques a la investigació educativa. *Temps d'Educació*, 25 (1), 263-277.
- Buendía, L., Gutiérrez Pérez, et al. (1999). *Modelos de Análisis de la Investigación Educativa*. Sevilla: Alfar.
- Bueno Lajusticia, R. (2003). *Lenguas para Fines Específicos en España a través de sus publicaciones (1985-2002)*. Madrid: Proyecto Córydon.
- Bueno Lajusticia, R. (2005). "Lenguas para Fines Específicos". (VIII) *Investigación y Enseñanza*. Pp 123-130
- Bullough, R. V. (1988). *Creating Instructional Materials*. Columbus, Ohio, Merrill Publishing Company.
- Burbules, N. C. y T. A. Callister (2001). *Educación: Riesgos y Promesas de las Nuevas Tecnologías de la Información*. Barcelona: Granica.
- Butler, C. (1985) *Statistics in Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Byrne, D. (1986). *Teaching Oral English*. Harlow: Longman.

- Cabaní, M.L. y R. Carretero (2003). "La promoción de estudiantes estratégicos a través del proceso de evaluación que proponen los profesores universitarios" En C. Monereo e I. Pozo. *La Universidad ante la nueva cultura educativa*. Madrid: Síntesis.
- Cabero Almenara, J. (1992). "Análisis, selección y evaluación de medios didácticos". *Curriculum 4*.
- Cabero Almenara, J., Ed. (1999). *Tecnología Educativa*. Madrid, Síntesis.
- Cairns, J., D. Lawton, et al., Eds. (2001). "World Yearbook of Education 2001". *Values, Culture and Education*. London: Kogan Page.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cammish, N. K. (1983). "The language teachers as a 'snapper-up' of unconsidered trifles". En G. Richardson. *Teaching Modern Language*. London: Croom Helm: 164-185.
- Canniveng, C. y Martínez, M. (2003). "Materials development and teacher training". En B. Tomlinson. *Developing Materials for Language Teaching*. Londres: Continuum International Publishing Group.
- Cantarero Server, J. (2000). *Materiales curriculares y de cualificación docente. Análisis interpretativo de las estrategias a través de las que el libro de texto regula el trabajo del profesorado*. Valencia: Valencia.
- CAR y Universia. (2007). *Las competencias profesionales en los titulados. Contraste y diálogo Universidad-Empresa*. En <http://www.accenture.com/NR/rdonlyres/85517397-2A47-40B2-8503C79D3433037C/0/ResumenEjecutivoEstudioCompetencias.pdf>

- Carlson, H. L. (1999). "From practice to theory: a social constructivist approach to teacher education." *Teachers and Teaching: theory and practice* 5/2 octubre.
- Carr, W. y S. Kemmis (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza : la Investigación-acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, D.L.
- Casal Madinabeitia, S. (2002). "El desarrollo de la inteligencia interpersonal mediante las técnicas del aprendizaje cooperativo". En M. Fonseca. *Inteligencias Múltiples, Múltiples Formas de Enseñar inglés*. Sevilla: Mergablum, 157-176.
- Casanovas, J., J.M. Colom, I. Morlán, A. Pont y M.R. Sancho, (2004) *El libro blanco de la Ingeniería en informática: el proyecto EICE, JENU12004*, http://www.aneca.es/modal_eval/docs/libroblanco_informatica.pdf
- Casarini Ratto, M. (1999) *Teoría y Diseño Curricular*. Segunda edición. México: Trillas.
- Castañeda Yáñez, M. (1980). *Los medios de la Comunicación y la tecnología Educativa*. México, Trillas.
- Castaño Garrido, C. (1994). *Análisis y evaluación de las actitudes de los profesores hacia los medios de enseñanza*. Tesis doctoral. Leioa, Bizkaia: Universidad del País Vasco.
- Cebrián de la Serna, M. (1993). "La formación permanente del profesorado desde la autoproducción de los materiales didácticos. Una propuesta práctica." *Qurrículum* 6/7. <http://web.usc.es/~dogewerc/programadisenoevaluacion.html>
- Cela, J. M., Fandos, M., Gisbert, M. y González, A. P. (2005). *Adaptación de titulaciones al EEES: un ejercicio metodológico*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 8(6), 17-22

- Cerdán Victoria, J. y Griñeras Patrana, M. (1999). *La Investigación sobre el profesorado (II)*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Cerezal Sierra, F. (1999). *La transmisión de Valores Genéricos Discriminatorios en Libros de Texto de Inglés*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá de Henares.
- Chun, Dorothy and Jan Plass (2002) "Networked Multimedia Environments for Second-Language Acquisition". En Mark Warschauer and Richard Kern (Eds.) *Networked-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press. 151-170.
- Clark, J. L. (1987). *Curriculum Renewal in School Foreign Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Clarke, B. L. y P. A. Chambers (1999). "The promotion of reflective practice in European teacher education: conceptions, purposes and actions." *Pedagogy, Culture and Society* 7/2: 291-33.
- Clarke, D. F. (1989a). "Communicative theory and its influence on materials production." *Language Teaching*: 73-86.
- Clarke, D. F. (1989b). "Materials Adaptation: why leave it all to the teacher?" *ELT Journal* 43/2 abril: 133-141.
- Clemente Linuesa, M.D., Gutiérrez M.D., et al. (1999). "Cómo seleccionamos los profesores los contenidos en los proyectos curriculares de centro". *Revista de Estudios Curriculares* 2/1, 161-188.
- Clough, P. (1995) "Problems of identity and method in the investigation of special needs". En P Clough y L. Burton (eds) *Making difficulties: Research and the Construction of Special Educational Needs*. Londres: Paul Chapman.

- Clough, P. y Nutbrown, C. (2006) *A Student's Guide to Methodology*. Londres: Sage Publications. (1ª ed. de 2002)
- CM & D . Johnson. (1992) *General Engineering*. Nueva York: Prentice Hall
- Cohen, L. y Manion, L. (2000). *Research Methods in Education*. Londres: Routledge Falmer.
- Cohen, L. y Manion, L. (2002) *Métodos de investigación educativa (2ª ed)*. Madrid: La Muralla (1ª ed. De 1990)
- Coll, C. (1987). *Psicología y Currículo*. Barcelona: Laia.
- Comisión Europea. (2008). *Las lenguas facilitan los negocios*. Luxemburgo: Servicio de Publicaciones de la Comisión Europea.
- Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001. Versión española: *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- Cone, J.D. y Foster, S.L. (1993). *Dissertations and Theses from start to finish: Psychology and Related Fields*. Washington: American Psychological Association.
- Conrad, S.M. (1999). The importance of corpus-based research for language teachers. *System: an International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics*, 27/1,1-18.
- Consejo Europeo de Lisboa*. http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Conte, N., & Thornbury, S. (n.d.). *Teaching unplugged: One teacher's account*. from <http://teaching-unplugged.com/nerina.html>

Contreras Domingo, J. (1991). *Enseñanza, Curriculum y Profesorado: Introducción Crítica a la Didáctica*. Los Berrocales del Jarama: Akal.

Contributions to the second DeSeCo symposium (2003) en www.deseco.admin.ch

Converse, J.M., & Presser, S. (1986). *Survey Questions: Handcrafting the Standardised Questionnaire*. New Delhi, India: Sage Publications.

Cook, V. J. (1983). "What should language teaching be about?" *ELT Journal* 37/3.

Corder, S.P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. London: Penguin

Corominas, E. (2001). "Competencias genéricas en la formación universitaria". *Revista de Educación*, 325, 299-321.

Corominas, E., Tesouro, M., Capell, D., Teixidó, J., Pèlach, J., y Cortada, R. (2006). "Percepciones del profesorado ante la incorporación de las competencias genéricas en la formación universitaria". *Revista de Educación*, 341, 301-336. http://www.revistaeducacion.mec.es/re341/re341_14.pdf

Cortés Moreno, M. (2000). *Guía para el Profesor de Idiomas. Didáctica del Español y Segundas Lenguas*. Barcelona: Octaedro.

Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages, Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.

Cramer, D. (2003) *Advanced Quantitative Data Analysis*. Buckingham: Open University Press.

Crawley, F.E. y T.R. Koballa (1994). "Attitude research in science education: contemporary models and methods." *Science Education* (78/1): 35-55.

- Crespi, C., & Morris, D. (1984). Question order effect and the measurement of candidate preference in the 1982 Connecticut elections. *Public Opinion Quarterly*, 48, 578-591.
- CRUE <http://www.crue.org>
- Crystal, D. (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2004). *The Cambridge Encyclopaedia of the English Language (2nd Edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (1999). On trying to be Crystal-clear: a response to Phillipson Response, *The European English Messenger*. M.A. Kayman (ed.) Vo. VIII/1, Spring 1999, (pp 59-66).
- Cunningsworth, A. (1979). Evaluating course materials. *Teacher Training*. S. Holden. Oxford, Modern English Publications: 31-33.
- Cunningsworth, A. (1984) *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. Oxford: Heinemann
- Cunningsworth, A. (1984). *Evaluating and Selecting Materials*. With a Glossary of Basic EFL Terms by Brian Tomlinson. Oxford: Heinemann.
- Cunningsworth, A. (1986). *Evaluating and Selecting EFL Teaching Materials*. London: Heinemann.
- Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your Coursebook*. Oxford: Heinemann.
- D.S. Rychen y L.H. Salganik (eds.) (1ª ed. en español, 2006). *Las competencias clave para el bienestar personal, económico y social*. DeSeCo.

- D.S. Rychen y L.H. Salganik (eds.) (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. DeSeCo
- Darlington, Y. y Scott, D. (2002). *Qualitative Research in Practice: Stories from the Field*. Buckingham: Open University Press.
- Davini, M.C. (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Day, C. (1991): "Promoting teachers' professional development". En BELL, C. y DAY, C. *Managing the professional development of teachers*. Open University Press. Philadelphia. Milton Keynes.
- De la Torre, S. (1993). *Didáctica y Currículo: Bases y Componentes del Proceso Formativo*. Madrid: Dykinson.
- De la Torre, S. (1999). "Creatividad en la reforma española." *Educación* 1 / julio-septiembre.
- De Miguel, M. (2005a). *Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior. Exigencias que conlleva*. Cuadernos de Integración Europea, 2, 16-27.
- De Miguel, M. (2005b). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio en el marco del EEES*. Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- De Miguel, M. (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. Orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- De Vaus, D. A. (1996). *Administering questionnaires. Surveys in Social Research*. London: UCL Press.

De Vaus, D. A. (1996). Constructing questionnaires. *Surveys in Social Research*. London: UCL Press.

De Vaus, D.A. (1996). *Surveys in Social Research*. Londres: UCL Press.

De Vicente Algueró, F. J. (2002). "El profesorado en la ley de Calidad." *Revista de Educación* 329: 67-76.

Dean, J. (1991): *Professional development in school*. Milton Keynes: Open University.

Declaración de Bolonia.

<http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna.pdf>

Declaración de la Sorbona. http://www.bologna-erlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf

Delgado, A. M. (Coordinadora) *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

Dellar, H. (2003). "Grammar is Dead! Long Live Grammar!" *TEASOL Spain Newslett* 28 Spring (28): 3-5.

Delmastro, A. (2005). *Constructivismo y Enseñanza de Lengua Extranjeras*. Tesis Doctoral. Tomo II. Programa de Doctorado en Ciencias Humanas. Facultad de Humanidades y Educación. LUZ. Maracaibo.

Del Fresno, M. (2009a). "Curriculum, Syllabus Design and Teaching in Higher Education: The Case of Spanish University", *CERCLES International Conference*. Universidad de Padua, Italia.

Del Fresno, M. (2009b). "Identifying competences in order to adapt university language programmes to the world of work: the case of Spanish university", *International Congress DECOWE*, Universidad de Ljubljana, Eslovenia

Dendrinos, B. (1992). *The EFL Textbook and Ideology*. Athens, N.C. Grivas Publications.

- Dendrinos, B. (2001). *The Politics of EFL*. Atenas: The University of Athens publications.
- Denzin, N.K. y Lincoln, Y.S. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Díaz Barriga, A. (2005). "El enfoque de competencias en la educación: ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?" *Perfiles Educativos*, 111, 7-36.
- Díaz de Rada, V. (2001). *Organización y Gestión de los trabajos de campo con encuestas personales y telefónicas*. Barcelona: Ariel.
- Diniz Pereira, J. E. (2002). "Formación de docentes de enseñanza primaria." *Cuadernos de Pedagogía* 319: 72-79.
- Docampo, D. (2001a) *Educación centrada en el aprendizaje*. Conferencia pronunciada en la universidad de granada, Noviembre.
<http://www.gts.tsc.uvigo.es/~ddocampo/ONLINE/granadatut.pdf>
- Doff , A. (1989). *Teach English: A training Course for Teachers. Trainer's Handbook*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doff, A. (1987). "In-service training materials as instrument of methodological change." En R. Bowers. *Language Teacher Education: An Integrated Programme for EFL Teacher Training*. London: Modern English Publications en asociación con The British Council.
- Docampo D. (2001b) *La declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España. Informe 21 septiembre 2001*. En
<http://www.unizar.es/ees/doc/CRUE%20Informe%20DOCAMPO%20210901.pdf>
- Donoghue, F. (1992). *Teachers' guides: a review of their function*. Dublin, Trinity College Dublin: Centre for Language and Communication Studies.

- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doughill, J. (1987). "Not so obvious". En Sheldon, L.E. *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. Londres: Modern English Publications en asociación con The British Council, 126.
- Dubin, F. y Olshtain, E. (1986). *Course Design. Developing Programs and Materials for Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dudley-Evans, T. y St John, M.J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes. A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dueñas Vinuesa, M. (1996). *El Contenido Sociocultural de los Libros de Texto para La Enseñanza de la Lengua Inglesa: Diseño y Aplicación de un Modelo Analítico a una Selección de Materiales*. Filología Inglesa. Murcia: Universidad de Murcia.
- Edge, J. y Wharton, S. (1998). "Autonomy and Development: Living in the Materials World". En Tomlinson, B., *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. 295-310.
- Eisner, Elliot W. (1994) *Cognition and curriculum reconsidered*, 2e, New York: Teachers College Press.
- Einspruch, E. (1998). *An Introductory Guide to SPSS for Windows*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- ELAN (2006). *Effects on the European economy of shortages of foreign language skills in enterprise*.
<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:QE8oMjAO8zkj:www.llas.ac.uk/news/2772+ELAN+european+language+analysis&cd=3&hl=es&ct=clnk&gl=es>

- Eléxpuru, I., Martínez, A., Villardón, L. y Yániz, C. (2006). *Diseño, desarrollo y evaluación del Plan de Formación y Desarrollo del profesorado para la incorporación del Modelo de Formación de la Universidad de Deusto*. Cuadernos monográficos del ICE, nº 13. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Ellington, H. y Race, P. (1993). *Producing Teaching Materials*. Londres: Kogan Page.
- Elliot, J.H. (1990b). *La Investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Elliott, J. H. (1990a). "Teachers as researchers: implications for supervision and for teacher education." *Teaching and Teacher Education* (6/1): 1-26.
- Ellis, R. (1995). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. (1997). "The empirical evaluation of language teaching materials." *ELT Journal* 51/1: 36-42.
- Ellis, R. (1998). *The evaluation of communicative task. Materials Development in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press: 217-238.
- Ellis, R. (2000). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- ELTDU (1970). *English for Business: Research and Preliminary Planning Report*. Colchester: English Language Teaching Unit.
- England, L. (1995). "Teacher Education in ESP". *TESOL Matters* ,Vol.5 (2). Abril/Mayo 95.
- Enriquez O'Farrill, I. (1999). "¿Es posible combinar la práctica de la lengua extranjera y la orientación profesional?" *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 35: 85-91.
- Escudero Muñoz, J. M. (1983). "La investigación sobre medios de enseñanza: revisión y perspectivas actuales." *Enseñanza* 1: 87-119.

- Escudero Muñoz, J. M. (1999). *Diseño, Desarrollo e Innovación Curricular*. Madrid: Síntesis.
- Escudero, J. M. (2008). "Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos". *Revista de Docencia Universitaria*, número monográfico 1 "Formación centrada en competencias (II)".
- Espinosa García, J. y Román Galán, T. (1998). "La medida de las actitudes usando las técnicas de Likert y de diferencial semántico". *Enseñanza de las Ciencias*, 16/3, 477-484.
- Estaire, S. (1994). *Classwork: A Task Based Approach*. Oxford: Heinemann.
- Ewer, J.R. (1983). "Teacher training for EST: Problems and Methods". *The ESP Journal* 2 (1), 9-13.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Cambridge: Blackwell.
- Fairclough, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language*. Harlow: Longman.
- Feito Alonso, R. (2002). *Una Educación de Calidad para Todos. Reforma y contrarreforma Educativas en la España Actual*. Madrid: Siglo XXI.
- Fenner, A.B. y Newby, D. (Ed) (2000). *Approaches to Materials Design in European Contexts: Implementing Principles of Authenticity, Learner Autonomy, Cultural Awareness*. Centre for Modern Languages of the Council of Europe.
- Ferguson, (1992). "Foreword to the First Edition", *The Other Tongue. English across Cultures*. B.B. Kachru (ed.), Illinois: University of Illinois Press.
- Fernández Cruz, M. (1995). "Ciclos en la vida profesional de los profesores." *Revista de educación* 306: 153-203.

- Fernandez Dominguez, M. R. y J. E. Palomero Pescador (1991). "La formación de los futuros maestros: especialidad "lengua extranjera"." *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 12: 131-140.
- Fernández Martínez, M. V. (1998). *Materials for the Spanish National Curriculum: a cross curricular project in the English class*. London: Universidad de Londres. London Institute of Education.
- Fernández Montes, M. C. (2000). "Tres aspectos para desarrollar la colaboración docente en la enseñanza de una lengua extranjera; afectividad, cultura y juego." *Revista de Ciencias de la Educación* 183: 367-379.
- Fernández Pérez, M. (1977). "Programación". *Programación, Métodos y Evaluación*. Madrid: UNED.
- Fernández Reiris, A. (2003). *La Función del Libro de Texto en el Aula*. Valencia: Universitat de València.
- Fernández, A. (2006). *Metodologías activas para la formación de competencias*. *Educatio siglo XXI*, 24, 35-56.
- Fernández, A. et al. (2002). "El perfil profesional de la psicopedagogía e implicaciones para el futuro". En Z. Martínez de la Hidalga (coord.). *Definición y perspectivas profesionales de la psicopedagogía*. Actas de las I Jornadas de Psicopedagogía de la Universidad de Deusto. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Fernández, M. (1989). "El libro de texto en el desarrollo del currículum." *Cuadernos de Pedagogía* 168: 56-59.
- Ferrández, A. (1997). *La planificació de l'ensenyament*. Barcelona: Ediciones de la OUC.

- Ferreres, V. (1996): "El desarrollo profesional de los profesores universitarios: la formación permanente". En Rodríguez, J.M. (Ed.) *Seminario sobre Formación y Evaluación del Profesorado*. ICE de la Universidad de Huelva.
- Fischer, G. (1992). "German for Professional Purposes at the University of NSW". *Babel* 27 81), 30-1.
- Fishman, J.A. (1992). "Sociology of English as an Additional Language", *The Other Tongue*. English across Cultures. Illinois: University of Illinois Press.
- Flack, R. (1999). "Coursebook bore?" *Modern English Teacher* 8/1: 60 -61.
- Fonseca, G., Chona, G., Arteta, J., Ibáñez, X., Martínez, S. y Pedraza, M. (2005). "Estudio interpretativo sobre prácticas de enseñanza de profesores de ciencias experimentales con relación al desarrollo de competencias científicas." *Enseñanza De Las Ciencias: Revista de Investigación y Experiencias Didácticas*, Número Extra, VII Congreso Internacional sobre Investigación en la Didáctica de las Ciencias.
http://ensciencias.uab.es/webblues/www/congres2005/material/comuni_orales/3_relacion_invest/3_1/fonseca_320.pdf
- Fonseca, M., Ed. (2002). *Inteligencias Múltiples, Múltiples Formas de Enseñar inglés*. Sevilla: Mergabum.
- Forsyth, I. (2001 3ra ed.). *Teaching and Learning Materials and the Internet*. London: Kogan Page.
- Fowler, F. J. (1988). *Survey Research Methods*. Newbury Park, CA: Sage.
- Freeman, D. y J. C. Richards, Eds. (1996). *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Fuentes y Pubol, M. (1992). *Documentos científicos e información: metodología del trabajo científico*. Barcelona: PPV.
- Gagné, R. M. y L. J. Briggs (1976). *La Planificación de la Enseñanza. Sus principios*. México D F: Trillas.
- Gagné, R. M., L. J. Briggs, et al. (1992). *Principles of Instructional Design*. New York: Harcourt Brace Jovanovich College.
- Gairín Sallán, J. (1990). *Las Actitudes en Educación*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- Gairín, J. (2005) "Nociones del desarrollo curricular. El crédito europeo". En Chamorro, C. y P. Sánchez, *Iniciación a la docencia universitaria*. ICE: Universidad Complutense de Madrid.
- Gairín, J. y Navío, A. (2006). "Bases y fundamentos del currículo". En *Master de Ciencias de la Educación, Módulo A*. Departamento de Pedagogía Aplicada, Universidad Autónoma de Barcelona: Ballaterra (Cedayola del Vallés)
- Gaitán, C., Campo, R., García, L., Granados, L. F., Jaramillo, J., Panqueva, J. (2005). *Estado del Arte. Prácticas educativas y procesos de formación en la educación superior*. Facultad de Educación. Pontificia Universidad Javeriana.
- Gall, M. D. (1981). *Handbook for Evaluating and Selecting Curriculum Materials*. Bonston: Allyn and Bacon.
- Gallego, M. J. (1994). *El Ordenador, el Currículum y la Evaluación de Software Educativo*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones.
- Gallup, G. (1947). The quintamensional plan of question design. *Public Opinion Quarterly*, 3, 385-393.

- García Laborda, J. (2000). *¿Cómo queremos que nos enseñen inglés?* Tesis Doctoral. Departamento de Filología Inglesa I, Facultad de Filología. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- García Laborda, J. (2001). "Las actitudes de los profesores de inglés ante algunos elementos metodológicos usados en la didáctica de segundas lenguas". *Revista de Ciencias de la Educación*, 188, Octubre-diciembre, 475-487.
- García Mínguez, J. y M. Beas Miranda, Eds. (1995). *Libros de Texto y Construcción de Materiales Didácticos*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones.
- García Moriyón, F. (2003). "La condición docente y la calidad de la educación." *Tarbiya* 32: 87-11 .
- García Ramos, J. M. (2000). *Bases Pedagógicas de la Evaluación: Guía Práctica para Educadores*. Madrid: Síntesis.
- García Sánchez, M.E. (Ed) (2001). *Present and Future Trends in TEFL*. Almería: Universidad de Almería.
- García Valcárcel et al., A., M. J. Navarro Perales, et al. (1994). "Tecnología y nuevas tecnologías aplicadas a la educación. A propósito de las II jornadas universitarias de tecnología educativa." *Enseñanza XII*: 17-29.
- García, J. V, Pérez, M. C. (2008). "El Grado en Turismo: un análisis de las competencias profesionales". *Cuadernos de Turismo*, 21, 67-83.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed. Multiple intelligences for the 21st Century*. Nueva York: Basic Books.
- Garrido Luque, A. y Álvaro Estramiana, J.L. (1995) *Técnicas de análisis estadístico en CC Sociales*. Madrid: Servicio de Publicaciones UCM.

- Gatehouse, K. (2001). "Key Issues in ESP Curriculum Development". *The Internet TESL Journal*, Vol 2 (10).
- Ghosn, I. K. (2003). "Talking like texts and talking about texts: how some primary school coursebook tasks are realized in the classroom". En B. Tomlinson *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum International Publishing Group.
- Gibaldi, J. (ed., 1999) *MLA Handbook for Writers of Research Papers*, 5th edn. New York: Modern Language Association of America.
- Gilpin, A. y G. Clibbon (2002). "La intuición compleja y la formación del profesor de lengua inglesa en una metodología basada en las tareas". En T. Atkinson y G. Claxton. *El Profesor Intuitivo*. Barcelona: Octaedro. 15.
- Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, J. y A. I. Pérez Gómez (1987). *El Pensamiento Pedagógico de los Profesores*. Madrid: CIDE.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El Curriculum: Una Reflexión sobre la Práctica*. Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. (1991). "Los materiales y la enseñanza." *Cuadernos de Pedagogía* 194: 10-15.
- Gimeno Sacristán, J. (1995). *Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural. Libros de Texto y Construcción de Materiales Didácticos*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones.
- Gimeno Sacristán, J. et al. (2002). *El Profesorado y el Cambio Educativo*. Madrid: Fundación Hogar del Empleado.
- Gimeno Sacristán, J. y A. I. Pérez Gómez (1992). *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.

- Gimeno, A. (2005). "New challenges in developing an online CALL authoring shell, content manager and courseware: the INGENIO model". *EUROCALL Newsletter*, Nº 7, Mayo.
- Ginés Mora, J. (2005). *Reformando la educación superior: la importancia de las competencias*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Girard, D. (1986). "The Eclectic Way". *English Teaching Forum*. Vol. XXIV. Nº 3. (pp. 11-14.) Washington D.C.
- Girden, E. (1996). *Evaluating Research Articles from Start to Finish*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gnutzmann, C. (1999). "English as a Global Language. Perspectives for English Language teaching and for teacher education in Germany". En C. Gnutzmann (ed.). *Teaching and Learning English as a Global Language. Native and Non-Native Perspectives*. (pp.157-169).Tübingen: Stauffenburg.
- Goldstein, L., Campbell, C. and Clarke Cummings, M. (1994). "Smiling through the Turbulence: The Flight attendant syndrome and other issues of writing instructor status in the adjunct model". *The CATESOL Journal* 7 (1), 19-29.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Barcelona, Kairós.
- González González, D. (1999). "El proceso de la investigación por encuesta". En Buendía, L., Gutiérrez Pérez, et al. *Modelos de análisis de la evaluación educativa*. Sevilla: Alfar.
- González Piñeiro, M, C. Guillen Díaz, y J.M. Vez, (2010). *Didáctica de las Lenguas Modernas. Competencia plurilingüe e intercultural*. Madrid: Editorial Síntesis.

- González Tirados, R.M. (1991): "Los recursos humanos en las Universidades y su relación con la calidad de la enseñanza". En *Actas I Congreso Internacional sobre Calidad de la Enseñanza Universitaria*. Universidad de Cádiz. ICE, pp. 184-191.
- Gonzalez, J. y Wagenaar, R. (Eds.) (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final Fase 1*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, J., y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe. Informe final – fase uno*. Bilbao: Universidad de Deusto.
<http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>
- Good, H. Y Wilburn, M. (1989): "Educación superior: desarrollo del universitario". En HOUSE, T. (Ed.) *Enciclopedia Internacional de Educación*, vol. 4. Barcelona: Vicens Vives, pp. 1955-1959.
- Goodson, I. (1995). "Materias escolares y la construcción del currículum: texto y contexto". En J. García Mínguez y M. Beas Miranda. *Libros de texto y Construcción de Materiales Curriculares*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones.
- Gower, R. y S. Walters (1985). *Teaching Practice Handbook*. Oxford, Heinemann.
- Graddol, D. (1997). *The Future of English?* London: British Council
- Graddol, D. (1999). "The decline of the native speaker". En David Graddol et al. (ed) *English in a Changing World*. Guilford: Biddles Ltd.
- Graddol, D. (2006). *English Next*. London: British Council
- Graddol, D. (2007) *Changing English*. London: Routledge & The Oxford University Press.

- Graham, Ian S. (1998). *HTML Sourcebook*. 4th edn. John Wiley & Sons. En <http://www.utoronto.ca/ian/books/html4ed/>
- Grant, N. (1987). *Making the Most of your Textbook*. London, Longman.
- Graves, K.(Ed) (1996). *Teachers as Course Developers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graves, K., Ed. (1996). *Teachers as Course Developers*. Cambridge Language Education. Cambridge: Cambridge University Press.
- Graves, N. y Varma, V. (Eds) (1997). *Working for a Doctorate. A guide for the Humanities and Social Sciences*. Londres: Routledge.
- Greening, T. (1998) «Scaffolding for Success in Problem-Based Learning». Med. Educ. Online [serial online], <http://www.Med-Ed-Online.org>.
- Guerrero Serón, A. (1993). *El Magisterio en la Comunidad de Madrid. Un Estudio Sociológico*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
- Guerrero Serón, A. y R. Feito Alonso (1996). "La reforma educativa y la formación permanente del profesorado (1)." *Revista de Educación* 309: 263-285.
- Guillén Díaz, C. (1999). "Entrevista con José Manuel Vez." *Cultura y Educación* 14-15: 49-57.
- Guillén Díaz, C. y P. Castro Prieto (1998). *Manual de Autoformación para una Didáctica de la Lengua-Cultura Extranjera*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Gulland, S. (1997). "Materials produced by Teachers for their learners and Commercially produced materials. Some considerations." *Languages in Education*. Londres: Universidad de Londres, Institute of Education.

- Halbach, A. (2000). "Trainee change through teacher training: a case study in training English language teachers in Spain." *Journal of Education for Teaching*: 139-146.
- Hall, D. (1995). Material production: theory and practice. En H. y. Jacobs. *Getting Started: Materials Writers on Materials Writing*. Singapur, SEAMEO Regional Language Centre.
- Halliwell, S. (1992). *Teaching English in the Primary Classroom*. Londres: Longman.
- Hannafin, M. (1988). *The design, Development and Evaluation of Instructional Software*. Nueva York: MacMillan.
- Harboard, J., (1994) "Needs Analysis in executive language teaching: A teacher/student-friendly approach". *Perspectives*. Prague, 4, 46-50.
- Harden, R. M. (2000). AMEE Guide No 20: the good teacher is more than a lecturer – the twelve roles of the teacher. *Medical Teacher*, 22(4), 334-347.
- Hardy, M.A. y Bryman, A. (eds) (2004) *Handbook of Data Analysis*. Londres: Sage Publications.
- Hargreaves, A. (2003). *Plantear el cambio educativo*. Madrid: Amorrortu.
- Harmer, J. (1991) *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Harmer, J. (2001). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Longman.
- Harris, N. D. C. (1979). *Preparing Educational Materials*. London: Croom Helm.
- Hatch, E. & A. Lazaraton (1994). *The research manual: design and statistics for applied linguistics*. New York: Newbury House.

- Hayes, L. y Nikolic, V. (2001). *Am I teaching Well? Self-evaluation Strategies for Effective Teachers*. Exeter: Learning Matters.
- Hayes, L., V. Nikolic, et al. (2001). *Am I Teaching Well? Self-evaluation Strategies for Effective Teachers*. Exeter: Learning Matters.
- Head, K. y P. Taylor (1997). *Readings in Teacher Development*. Oxford: Macmillan Meinemann.
- Hedge, T. (2000). *Learners and learning, classrooms and contexts. Teaching and Learning Strategies in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press: 7-42.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford, Oxford University Press.
- Hedge, T. y N. Whitney, Eds. (1996). *Power, Pedagogy and Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Henerson, M.E. y Morris L.L. (1987). *How to Measure Attitudes*. Neyburry Park, CA: Sage.
- Heredia Ancona, B. (1983). *Manual para la Elaboración de Material Didáctico*. México: Trillas.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Hidalgo y Jacobs, A. C. y G. M. Jacobs, Eds. (1995). *Getting Started: Materials Writers on Materials Writing*. Singapur, SEAMEO Regional Language Centre.
- Higgings, J. (1983). "Hard facts (notes on teaching English to science studentes)". En Swales (ed) (1988) *Episodes in ESP*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, pp 30-4.

- Higgs, T. V., Ed. (1982). *Curriculum, Competence, and the Foreign Language Teacher*. ACTFL Foreign Language Education Series. Skokie, Illinois: National Textbook Company.
- Hippler, H.J., & Schwarz, N. (1986). "Not forbidding isn't allowing. The cognitive basis of the forbid-allow asymmetry". *Public Opinion Quarterly*, 50, 87-96.
- Holden, S., Ed. (1986). *Second selections from "Modern English Teacher"*. Harlow: Longman.
- Holliday, A. (1991). "From materials development to staff development: an informed change in direction in an EFL project." *System* 19(3): 301-308.
- Holliday, A. (1994). *Appropriate Methodology and Social Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Holliday, A. (2001). "Appropriate methodology in using materials: ideology and artifact." *Folio* 6/2: 4-8.
- Howard, R. (1997). "LSP in the UK". En Howard, R. y G. Brown, *Teachers of Education for LSP*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Hubbard, P. (1991). *A training course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press.
- Huberman, M. (1995). "Professional careers and professional development: some intersections". En T. R. Guskey & M. Huberman (Eds) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* New York: Teachers College Press. (pp. 193-224)
- Hughes, D. (2001). "Closed for change." *ELT Journal* 55/1: 77-79.
- Hutchinson, T. (1987). "What's underneath?: An interactive view of materials evaluation". En L. E. Sheldon. *ELT Textbooks and Materials: Problems in*

- Evaluation and Development*. London: Modern English Publications association with the British Council. 126: 37-44.
- Hutchinson, T. y A. Waters (1984). "How communicative is ESP?" *ELT Journal* 38/2.
- Hutchinson, T. y A. Waters (1987). "English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach." *ELT Journal* :192.
- Hutchinson, T. y E. Torres (1994). "The textbook as agent of change." *ELT Journal* 48/4: 315-328.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes. A Learner- Centred Approach*. England: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. y Waters, A. (1990). *English for Specific Purposes: a learning-centred approach*. New York: Cambridge University Press.
- Hutchinson, T. y Waters, A., (1983) *ESP in the crossroads*. En Swales (ed) (1988) *Episodes in ESP*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, pp 174-87.
- Hyatt, D. (2004) "Writing Research". En C. Opie (ed) *Doing Educational Research: A Guide for First-time Researchers*. Londres: Sage.
- Imbernón, F. (2000): "La formación docente del profesorado universitario entre la realidad, el deseo y la utopía". *I Congreso Internacional: Docencia Universitaria e Innovación*. Barcelona, junio.
- INCE (1998). *Diagnóstico General del Sistema Educativo: Avance de Resultados*. Madrid: Instituto Nacional de Calidad y Evaluación.
- INCE (2002). *La Evaluación de la Enseñanza y el Aprendizaje de la Lengua Inglesa*. Informe Final. Madrid: Instituto Nacional de Calidad de la Enseñanza.

- Íñiguez de Onzoño, S. (2009). "La Educación Superior en el entorno global: estrategias de internacionalización de las universidades". En *La Cuestión Universitaria. España pasa por Bolonia*, nº 5, Abril 2009
- Isidro, A. I. y Esteso, M. A. (2005). *El siempre complejo quehacer de la docencia... y más ante vientos de cambio: redefinición de roles docente-discente*. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 8(1), 1-5.
- Islam, C. (2001). "A different beginner textbook." *Folio* 6/2: 15-19.
- Islam, C. y C. Mares (2003). "Adapting classroom material". En B. Tomlinson. *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum: 86-100.
- Jackson, J. (1998). "Reality-based Design Cases in ESP Teacher Education: Windows on Practice". *ESP*, Vol 17 (2). 151-165.
- James, C. (1993). "What is applied linguistics?". *International Journal of Applied Linguistics*, 3: 17-32.
- Jiménez Jiménez, M. A. (2002). *La Competencia Lingüística de los Alumnos de la Titulación Maestro-Especialidad de Lengua Extranjera (Inglés). Estudio de Casos*. Departamento de de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Granada: Universidad de Granada.
- Johns, A.(1992). "What is the relationship between content-based instruction and English for Specific Purposes?". *The CATESOL Journal* 5 (1), 71-5.
- Johns, T. and Dudley-Evans, A. (1980). "An experiment in Team-Teaching of overseas Postgraduate Students of Transportation and Plant Biology". *ELT Documents 106: Team-Teaching in ESP*. London: The British Council.
- Johnson, K. (2008) *Quantitative Methods in Linguistics*. Wiley-Blackwell; 1 edition

- Johnson, D., R. Johnson y K. Smith (1991). "Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity". *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 4, Washington D.C. : The George Washington University.
- Johnson, R. K. (2003). *Designing Language Teaching Tasks*. Basingstoke, Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Johnson, R. K., Ed. (1989). *The Second Language Curriculum*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jolly D. y R. Bolitho (1998). "A framework for materials writing". En B. Tomlinson. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press: 9 -115.
- Jolly, D. y Bolhito, R. (1998). "A framework for material writing". En B. Tomlinson, *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 90-115.
- Jonhs, A.(1988). "The Discourse Communities Dilemma: Identifying transferable skills for the academic milieu". *English for Specific Purposes*. 7 (1), 55-9.
- Jonhson, R.K. (2003). *Designing Language Teaching Tasks*. Basingtoke, Hampshire: Palgrave MacMillan.
- Jonhson, R.K. (Ed) (1989). *The Second Language Curriculum*. Cambridge Applied Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jordan, R. (1997). *English for Academic Purposes: a Guide and Resource book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachru, B.B., (1992). "The Other side of English and the 1990's", En B.B. Kachru (ed.), *The Other Tongue. English Across Cultures*. Illinois: University of Illinois Press.

- Kalton, G., & Schuman, H. (1982). "The effect of the question on survey responses: a review". *Journal of the Royal Statistical Society*, 145, (1), 42-57.
- Kalton, G., Collins, M., & Brook, L. (1978). "Experiments in wording opinion questions". *Applied Statistics*, 27 (2), 149-161.
- Karavas-Doukas, E. (1996). "Using attitude scales to investigate teachers' attitudes to the communicative approach." *ELT Journal* 5 /3.
- Kay Burke (1999). *How to assess authentic learning*. Hempsted: Prentice Hall.
- Kelly, A. V. (1989). *The curriculum. Theory and Practice*. London: Paul Chapman.
- Kerr, S. T. (1981). "How teachers design their materials: implications for instructional design." *Instructional Science* (10): 368- 378.
- Kirk, D. (1986). "Beyond the limits of theoretical discourse in teacher education: towards a critical pedagogy." *Teaching and Teacher Education* 2/2: 155-167.
- Kirk, G. (1989). *El Currículum Básico*. Madrid: MEC y Ediciones Paidós.
- Kirschner, M. (1993). "ESP for Physiotherapy". *CATESOL News* 25 (4),5.
- Knight, P. (2002). "A systemic approach to professional development." *Teaching and teaching education* 18: 229-241.
- Kohonen V., R. Joatinen, et al. (2001). *Experiential Learning in Foreign Language Education*. Harlow: Longman.
- Komoski, K. P. (1978). "The realities of choosing and using instructional materials." *Educational Leadership* 36: 46-50.
- Kracht, M (2005). *Introduction to Probability Theory and Statistics for Linguistics*. UCLA
En <http://www.linguistics.ucla.edu/people/kracht/>

- Krajka, J. (2001a) "Online Lessons - Using the Internet to Help the Coursebook" in K. Cameron (ed.), *CALL - the Challenge of Change*. Exeter: Elm Bank Publications, 2001, pp. 151-159.
- Krajka, J. (2001b) "The Course Does Not End When It Ends – Using Discussion Groups in Teacher Training." *Teaching English with Technology*, vol. 1, no. 2, March 2001, http://www.iatefl.org.pl/call/j_tech2.htm.
- Krajka, J. (2001c) "School Partnerships on the Web – Using the Internet to Facilitate School Collaboration." *Teaching English with Technology*, vol. 1, no. 1, January 2001, http://www.iatefl.org.pl/call/j_article.htm.
- Krajka, J. (2002) *The Internet as a Coursebook in EFL*. Unpublished Ph.D. thesis. Poznan: Adam Mickiewicz University.
- Krajka, J. (2003) "Making Web-Based Quizzes in an Instant." *Teaching English with Technology*, vol. 3, no. 1, January 2003, http://www.iatefl.org.pl/call/j_tech12.htm.
- Krajka, J., Grudzinska, Z. (2002) "Using the Internet in the Language Classroom to Foster Learner Independence - Ideal and Reality." *IATEFL Poland Teacher Development and Autonomous Learning SIG Newsletter*, no. 7, May 2002, pp. 9-16, <http://iatefl.org.pl/tdal/n7krajka.htm>.
- Kramersch, C. (1998). *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hemel Hempstead: Prentice Hall.
- Krashen, S. D. (1992). *Fundamentals of Language Education*. Chicago: McGraw Hill.
- Kulchytska, O. (2000). "The alternate textbook and teaching English in Ukraine." *The Journal of the Imagination in Language Learning and Teaching V.(2000)*

- Kuo, C.-H. (1993). "Problematic issues in EST Materials Development." *English for Specific Purposes* 12: 171-181.
- Kuter, S. (1999). *An Academic English Needs Assessment in EFL Classrooms*. Eastern Mediterranean University: TRNC. M.A
- Kyriacou, C. (1999). "Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway." *Teacher Development* 3/3: 373-381.
- L.H. Salganik, D.S. Rychen, U. Moser y J. Konstant (1999). *Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations*. DeSeCo
- L.H. Salganik, D.S. Rychen, U. Moser y J. Konstant. (1ª ed. en español, 2000) .*Proyectos sobre competencias en el contexto de la OECD: análisis de fundaciones teóricas y conceptuales*. DeSeCo. En www.OECD.org/edu/statistics/deseeco
- Labarca, A. (2002). "¿Ver contenidos o progresar? El dilema no resuelto en la producción de materiales". *Conferencia impartida en los VII Encuentros de Lingüística Aplicada*, Universidad de Sevilla.
- Labaw, P.J. (1980). *Advanced Questionnaire Design*. Cambridge, Massachusetts: Art Books.
- Laffitte, R. (1991): "Evaluación y desarrollo profesional del docente universitario: dos facetas de la mejora institucional". *III Jornadas de Didáctica Universitaria*. Las Palmas de Gran Canaria.
- Larsen-Freeman, D. & Long, M.H. (1992). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Larsen-Freeman, D. (2000, 2ª ed.). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Lave, J. (1993) *Understanding practice: perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawton, D. (1975). *Class, Culture and the Curriculum*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Lawton, D. (1983). *Curriculum Studies and Educational Planning*. London: Edward Arnold.
- Lawton, D. (1996). *Beyond the National Curriculum*. London: Hodder & Stoughton.
- Lawton, D. and R. Cowen (2001). "Values, culture and education". En D. Couldby and C. Jones. *World Yearbook of Education 2001*. London: Kogan Page.
- Legutke, M. and H. Thomas (1991). *Process and Experience in the Language Classroom*. Harlow: Longman.
- Leino, J. (1989). *Theoretical background and development of instructional materials*. Helsinki: Department of Education. University of Helsinki.
- Levey, D., Losey, A., et al (Ed) (2001). *English Language Teaching: Changing Perspectives in Context*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Lilley, A. (1994) "The Development of the Alexandria Certificate in Teaching ESP" *Pharos: An ESP Newsletter* 7 (1), 82-88.
- Little, D. (1997) "Responding Authentically to Authentic Texts: A Problem for Self-Access Language Learning?" .En Philip Benson and Peter Voller (Eds.). *Autonomy and Independence in Language Learning*. Harlow, Essex: Longman. 225-36.

- Littlejohn A. P. and S. Windeatt (1989). "Beyond language learning: perspectives on materials design". En R. K. Johnson. *The Second Language Curriculum*. Cambridge: CUP: 155-175.
- Littlejohn, A. (1993). "Teaching school aged learners. Part 1: A framework for understanding and some indications for change." *Laurels Newsletter*: 1-3.
- Littlejohn, A. P. (1992). *Why are English Language Teaching Materials the Way they are?* Doctoral thesis. The Department of Linguistics and Modern English Language. Lancaster: University of Lancaster.
- Littlejohn, A. P. (1998). The analysis of language teaching materials: inside the Trojan horse. En B. Tomlinson. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press: 190-216.
- Littlejohn, A.P. (2000). *Language Teaching for the Future*. Sydney, Australia: ELICOS.
<http://www3.telus.net/linguisticsissues/language Teaching.html>
- Littlejohn, A.P., y Windeatt (1989). "Beyond Language Learning: Perspectives on Materials Design". En R.K. Johnson, *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 155-175.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1984). *Foreign and Second Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Littlewood, W. (1987). *Communicative Language Teaching: an Introduction*. Cambridge [Eng.]; New York: Cambridge University Press.
- Litwin, E. y M. Libedinsky, Eds. (1995). "Tecnología educativa: Política, Historias, Propuestas". *Cuestiones de Educación*. 1. Buenos Aires: Paidós.

- Lockwood, F. (1998). *The Design and Production of Self-Instructional Materials*. London: Kogan Page.
- Lomas, C. (1999). "Els llibres de text i l'educació lingüística." *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* 19: 77-88.
- Lomperis, A. (1996). "Nomenclature in ESP". *TESOL Matters* 6, (2),10.
- López Tellez, G. y M. T. Rodríguez Suarez (1992). "La formación del profesorado de lenguas extranjeras en Escocia." *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 15, septiembre/diciembre: 131-144.
- Lorenzo Bergillos, F. K, J.M. Martín Martín, et al., Eds. (2000). *Didáctica del Inglés para Profesores de Educación Secundaria*. Eduforma. Alcalá de Guadaira (Sevilla): MAD.
- Low, G. (1987). "The need for a multi-perspective approach to the evaluation of foreign language teaching materials." *Evaluation and Research in Education* 1(1).
- Low, G. (1989). Appropriate Design: The Internal Organization of Course Units. En R.K. Johnson, *The Second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press, 136-154.
- Luis Puig, (Ed) (1998). *Investigar y enseñar. Variedades de la Educación Matemática*. Bogotá: una empresa docente® .
- Luke, A. (1988). "Open and closed texts." *Journal of Pragmatics* 13: 53-80.
- Luzon Marco, M. J. (2001a) "Information Collection and Analysis Activities: Virtual Fieldtrips (Tele-Fieldtrips)." *Teaching English with Technology*, vol. 1, no. 5, September 2001, http://www.iatefl.org.pl/call/j_esp5.htm.

- Luzon Marco, M. J. (2001b) "Problem Solving Activities – Online Research Modules." *Teaching English with Technology*, vol. 1, no. 6, November 2001, http://www.iatefl.org.pl/call/j_esp6.htm
- Lyons, P. (2003). "A practical experience of institutional textbook writing: product/process implications for materials development". En B. Tomlinson. *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum International Publishing Group: 490 -504.
- M.E.C. (1992): *La formación del profesorado universitario*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C. (2005). *Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C.D. (2001). *Las Cifras de la Educación en España. Estadísticas e Indicadores*. Madrid: Ministerio de Educación, Ciencia, Cultura y Deporte.
- MacDonough, J. y C. Show (1993). *Materials and Methods in EFL. A Teacher's Guide*. Oxford: Blackwell.
- Mackay, R. and Mountford, A. (1978). *English for Specific Purposes*. London: Longman.
- MacLure, S. (Ed) (1972). *Styles of Curriculum Development*. Illinois: Organization for Economic Co-operation and Development.
- MacLure, S., Ed. (1972). *Styles of Curriculum Development*. Illinois: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Madrid, D. y N. McLaren (1995). *Didactic Procedures for TEFL*. Valladolid: La Calesa.
- Madrid, D., P. Cristina, et al. (1998). *Education Through English*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

- Madsen, H. S. and J. D. Donald (1978). *Adaptation in Language Teaching*. Rowley Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Maldonado, Miguel Ángel (2001). *Las competencias, una opción de vida: metodología para el diseño curricular*. Bogotá: ECOE.
- Maldonado, Miguel Ángel (2006). *Las competencias, su método y su genealogía*. Bogotá: ECOE.
- Maley, A. (1995). *Materials writing and tacit knowledge. Getting Started: Materials Writers on Materials Writing*. Singapur: SEAMEO Regional Language Centre.
- Maley, A. (1998). "Squaring the circle-reconciling materials as constraint with materials as empowerment". En B. Tomlinson. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mandler, G. (1985) *Cognitive psychology: An essay in cognitive science*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Maqueda Flores, R. (2000). *El Tratamiento de la cultura Inglesa en los Libros de Texto de la Educación Secundaria Obligatoria*. Tesis Doctoral. Filología Inglesa. Granada: Universidad de Granada.
- Marcelo García, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marchesi Ullastres, A. y E. Martín Ortega (1991). "Lo que dice el MEC sobre materiales." *Cuadernos de Pedagogía* 194: 46-48.
- Marcilla Fernández, A., D. González Manjón, et al. (1996). "Actitudes de los maestros hacia su profesión docente." *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (25): 143-155.
- Mariani, L. (198). "Evaluating coursebooks." *Modern English Teacher* (8/1): 27-31.

- Mariani, L. (1986). "Evaluating and supplementing coursebooks". En S. Holden. *Second Selections from "Modern English Teacher"*. Harlow: Longman.
- Marquès Graells, P. (1995). *Software Educativo: Guía de Uso, Metodología de Diseño*. Barcelona: Estel.
- Marriage, K. (1998). "Did I say that?" En M. Levy, D. Spencer, K. Marriage, M. Harris and S. Salaberri Ramiro. *Aspectos Didácticos de Inglés*. 6. Zaragoza: Instituto de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza: 61-71.
- Marshall, J. D. (1991). "With a little help from some friends: publishers, protesters, and Texas textbook decisions". En M. W. Apple and C.S. L. K. *The Politics of the Textbook*. Nueva York: Routledge.
- Martín Catalán, D. (1990). "El ordenador: juegos, simulaciones, ejercicios y prácticas". En P. Bello. *Didáctica de las Segundas Lenguas: Estrategias y Recursos Básicos*. Madrid: Santillana.
- Martín Ortega, E. (1997). "La funció dels materials en el disseny i en el desenvolupament del curriculum". En E. Martín Ortega, *Materials Didàctics i Curriculars: Elaboració, Anàlisi i Avaluació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Martín Ortega, E., A. Parcerisa Aran, et al., Eds. (1997c). *Materials Didàctics i Curriculars: Elaboració, Anàlisi i Avaluació*. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- Martínez Agudo, J. D. (2002). "La enseñanza de una lengua extranjera: necesidades y exigencias en los procesos formativos". *Campo Abierto*, 21, 23,36.
- Martínez Bonafé, J. (1991). "El cambio profesional mediante los materiales." *Cuadernos de Pedagogía* 189: 61-64.

- Martínez Bonafé, J. (1992a). "¿Cómo analizar los materiales didácticos?" *Cuadernos de Pedagogía* 203: 8-13.
- Martínez Bonafé, J. (1992b). "Siete cuestiones y una propuesta." *Cuadernos de Pedagogía* 203: 8-13.
- Martínez Bonafé, J. (1994). "Los proyectos curriculares como estrategia de renovación pedagógica". En A. y. Blanco. *Teoría y Desarrollo del Curriculum*. Málaga: Aljibe: 160 -171.
- Martínez Bonafé, J. (1995). "Interrogando al material curricular (guía para el análisis y la elaboración de materiales para el desarrollo del curriculum)". En J. García Mínguez y M. Beas Miranda. *Libros de texto y Construcción de Materiales Curriculares*. Granada: Proyecto Sur de Ediciones.
- Martínez Bonafé, J. (2002). *Políticas del Libro de Texto Escolar*. Madrid, Morata.
- Martínez Bonafé, J. (2003). "Viejas pedagogías, nuevas tecnologías." *Cuadernos de Pedagogía* 326 (326): 99-101.
- Martínez Rebollo, A. y M. Valcarcel Pérez (1992). *Propuestas de Secuencia. Lenguas Extranjeras. Primaria*. Madrid: MEC/Editorial Escuela Española.
- Martínez, M.; Gros, B. Y Romañá, T. (1998): "La formación de profesores universitarios en su función docente, orientadora y tutorial". Ponencia del *XVII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación "La educación universitaria: nuevos retos educativos y tecnológicos"*. Universidad de Málaga.
- Martos Collado, M. R. (1990). "Los materiales auxiliares: el 'armario de los recursos'". En P. Bello. *Didáctica de las Segundas Lenguas: Estrategias y Recursos Básicos*. Madrid: Santillana.

- Masillas Valdez, M. A. (1998). "La formación de las actitudes básicas del "docente reflexivo"." *Innovación Educativa* 8: 83-91.
- Masuhara, H. (1998). "What do teachers really want from coursebooks?" En B. Tomlinson. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Matei, G. (1994). "Materials development in pre-service teacher training." *Folio* 1/2: 20-23.
- Mateo Martínez, J. (1999a). "La programación de la clase de idiomas: objetivos, fases, materiales y actividades y explicaciones". *La Enseñanza Universitaria de las Lenguas Extranjeras*. Alicante: Textos Docentes.
- Mateo Martínez, J. (1999b). *La Enseñanza universitaria de las lenguas extranjeras*. Alicante: Textos Docentes.
- May, T. (2001) *Social Research: Issues, Methods and Process* (3ª ed.) Buckingham : Open University Press.
- McChesny, B. (1994). "The Functional Language of the US TA during Office Hours". In C. Madden and C. Myers (eds) *Discourse and Performance of International Teaching Assistants*. (pp. 134-52). Alexandria, VA: TESOL.
- McDonough, J. y C. Show (1993). *Materials and Methods in EFL. A Teacher's Guide*. Oxford: Blackwell.
- McDonough, J. y McDonough, S. (1997). *Research Methods for English Language Teachers*. Londres: Arnold.
- McDonough, J. y S. McDonough (1997). *Asking questions. Research Methods for English Language Teachers*. London: Arnold.

- McDonough, J., Shaw, C. (1993) *Materials and Methods in ELT*. Oxford, Cambridge: Blackwell.
- McEwan, J. (2002). "Do we have the bottle?" *EL Gazette* . March.
- McGrath, I. (2002). *Materials Evaluation and Design for Language Teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- McKenzie, J. (1999) «Scaffolding for success». From Now On. *The Educational Technology Journal* Vol. 9, No. 4.
- McLaren, N. y D. Madrid, Eds. (1995). *A Handbook for TEFL*. Colección Ciencias de la Educación. Alcoy: Marfil.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold.
- McLoughlin, C. y L. Marshall (2000) «Scaffolding: A model for learner support in an online teaching environment». En *Proceedings of the Teaching and Learning Forum 2000*.
- McNeill, P. (1985). *Research Methods*. London: Tavistock.
- Medina Rivilla, A. (1998): "Organización de la formación y desarrollo profesional del docente universitario". *V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas*. Madrid, 10-13 noviembre, pp. 697-790.
- Medina, A. Y Domínguez, C. (1995): *Enseñanza y curriculum para la formación de personas adultas*. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Medrano Callejas, R. (1993). *Las Actitudes Docentes en el Marco de los Programas de Formación del Profesorado*. Albacete: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Méndez García, M. d. C. (2003). *Los Aspectos Socioculturales en los Libros de Inglés de Bachillerato*. Tesis doctoral. Jaén: Universidad de Jaén.

- Méndez Garrido, J. M. (2001). "El papel de los materiales curriculares en la intervención educativa." XXI, *Revista de Educación* 3: 221-229.
- Mendoza Fillola, A., A. López Valero, et al. (1996). *Didáctica de la Lengua para la Enseñanza Primaria y Secundaria*. Madrid: Ediciones Akal.
- Meno Blanco, F. (2002). "El nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas." *Revista de Educación* 329: 257-269.
- Miles, M. B., y Huberman, A.M. (1994) *Quality Data Analysis* (2ª ed). Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Miller, D. (1997). *Desarrollo Multimedia para Internet*. Madrid: Anaya Multimedia.
- Mingorance, P. (1993): "Formación del profesorado". *Proyecto Docente*. Universidad de Sevilla.
- Mínguez Rodríguez, J. M. (1998). *Estructura y Cambio Social en España*. Madrid: Alianza Editorial.
- Molina Plaza, S. (1993). *Lengua y Discriminación Genérica en los libros de English Learning Text (ELT)*. Tesis doctoral. Filología Inglesa. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Moncada, A. (1979). *Sociología de la Educación*. Madrid: Edicusa.
- Montero Mesa, L. y J. M. Vez Jeremías (1992). "La elaboración de materiales curriculares y el desarrollo profesional de los profesores." *Qurrículum* 4.
- Montero Mesa, L. y J. M. Vez Jeremías, Eds. (1993). *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- Montijano Cabrera, M. (2004). "Why and How to Adapt, not merely adopt, FL Speaking Materials". *GRETA*, 11/2, 30-35.

- Moon, J. (2000). "Can we do "Poker face" again, Miss? Creating, adapting and evaluating activities for language learning". *Children Learning English*. Oxford: MacMillan Heinemann.
- Moon, J. (2000). *Children Learning English*. Oxford: MacMillan Heinemann.
- Moreira, M. A. (2000). *Aprendizaje Significativo: Teoría y Práctica*. Madrid: Visor.
- Moser, C.A., y Kalton, G. (1971) *Survey Methods in Social Investigation*, 2ª Ed. Londres: Heinemann.
- Mueller, R.J. (2001) "Some thoughts on relationships in the classroom". *Illinois Association for Educational Communications and Technology Vol. 6*.
- Muijs, D. y D. Reynolds (2001). *Effective Teaching. Evidence and Practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Munby, J., (1978). *Communicative Syllabus Design*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Murray, H.G. (1993): "Summative evaluation and Faculty Development: a Synergistic Relationship?" En WEIMER, M. (Ed.) *Faculty as Teachers*. National Center on Postsecondary Teaching, Learning and Assessment. The Pennsylvania State University, pp. 85-88.
- Murray, N. L. (1996). "Communicative Language Teaching and Language Teacher Education". *Languages in Education*. London, Institute of Education. University of London: 256.
- Navarro, J.J., M. Valero-García, F. Sánchez y J. Tubella. (2000) *Formulación de los objetivos de una asignatura en tres niveles jerárquicos*. JENUI2000.
- Nelson, M. (1994). *The Complete Business English Generator*. Turku, Finland: Media Time Ltd. UK distributor: Oxford English Book Centre.

- Nevo, D. (1997). *Evaluación basada en el centro*. Bilbao: Mensajero.
- NFER (199). *Evaluation and organisation of Resources for Flexible Learning*. National Foundation for Educational Research in England and Wales.
- Nott, D. (1983). "The learner of above-average ability". En G. Richardson. *Teaching Modern Language*. London: Croom Helm.
- Nunan y Lamb, D. y C. Lamb (1996). *The Self-directed Teacher. Managing the Learning Process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1985). *Designing tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1988). *Syllabus Design*. Oxford: Oxford University Press.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1989): *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (1991). *Language Teaching Methodology: A Textbook for Teachers*. Nueva York: Prentice-Hall.
- Nunan, D. (2001). *The Second Language Curriculum in the New Millennium*. FIPLV WORLD NEWS, No 51, Mayo 2001. <http://www.fiplv.org/news.htm#nunan>
- Nunan, D. y Lamb, C. (1996). *The Self-directed Teacher. Managing the Learning Process*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Dwyer, S. (2006). "The English Teacher as Facilitator and Authority". *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Vol. 9. Nº 4.

- Ogalde Careaga, I. y E. Bardavid Nissin (1991). *Los Materiales Didácticos. Medios y Recursos de Apoyo a la Docencia*. México D. F.: Editorial Trillas.
- Olson, D. R. (1976). "Towards a theory of instructional means." *Educational Psychologist* 12/1: 14-35.
- Olson, D. R., Ed. (1974). *Media and Symbols: the Forms of Expression, Communication and Education. Yearbook of the National Society for the Study of Education; 73rd, Part 1*. Chicago: National Society for the Study of Education. University of Chicago Press.
- O'Neill, R. (1982). "Why use textbooks?" *ELT Journal* 36(2): 14-111.
- O'Neill, R. (1993). "Are textbooks symptoms of a disease?" *Practical English Teaching* 36: 104-111.
- Onysko, A. (1998). *ESP: English for Specific Purposes*. En <http://www.eslcafe.com>
- Opie, C. (ed) (2004) *Doing Educational Research: A Guide to First-time Researchers*. Londres: Sage.
- Oppenheim, A. N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement*. London: Continuum.
- Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire Design, Interviewing and Attitude Measurement* (nueva edición). Londres: Cassell.
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano. La transición de fin de siglo*. Centro de Investigación y Docencia Económicas - Nafinsa - Fondo de Cultura Económica. México.
- Orr, T. (1995). "Studying the professions we serve". *ESP News* 4 (2), 11

- Orr, T. (1997). *Professional Development in ESP: a heuristic for self-study. Technical Report*. Japan: University of AIZU.
- Ortega Ruiz, P. (1986). "La investigación en la formación de actitudes: problemas metodológicos y conceptuales." *Anales de Pedagogía* 4: 187-201.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. 1ra. ed. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers.
- Padrón, E. y Palencia, P. (2004). *Estrategias de Aprendizaje y Desarrollo de Destrezas Lectoras en estudiantes de Inglés con Fines Específicos: Consideraciones Teóricas*. Trabajo de Ascenso. Núcleo LUZ-COL Universidad del Zulia. Cabimas.
- Palacios Martínez, I. M. (1994). *La Enseñanza del Inglés en España a Debate. Perspectiva de Profesores y Alumnos*. Santiago de Compostela: Universidade de Satiago de Compostela.
- Palmer, J.C. and Posterguillo, S. (1997). "A Teacher training approach to a Degree in English Philology: Implementing TESP" En Howard and Brown (eds) *Teacher Education for LSP*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Parcerisa Aran, A. (1996). *Materiales Curriculares. Cómo Elaborarlos, seleccionarlos y usarlos*. En <http://www.buenastareas.com/temas/materiales-curriculares-como-elaborarlos-seleccionarlos-y-usarlos-por-aran-artur/0>
- Parcerisa Aran, A. (1997). "Poner nuestro proyecto docente al servicio del libro de texto o al revés?: evaluar los materiales curriculares para mejorar su uso." En <http://www.buenastareas.com/temas/materiales-curriculares-como-elaborarlos-seleccionarlos-y-usarlos-por-aran-artur/0>
- Parcerisa Aran, A. (2001). "¿Servir al material o servirse del material? Evaluar los materiales curriculares para mejorar su uso." *Kikiriki!* 61.

- Parcerisa Aran, A. (2005). *Materiales para la Docencia Universitaria*. Educación Universitaria. Barcelona: Octaedro-ICE-UB.
- Paredes Labra, J. (2000). *Materiales Didácticos en la Práctica Educativa. Un Análisis Etnográfico*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Paredes Labra, J., Murillo, J., et al. (2005). *El Profesor ante la Innovación y el Cambio Educativo*. Madrid: Dpto de Didáctica y Teoría de la Educación, Universidad Autónoma de Madrid.
- Paricio Tato, S. (2001). *Los Aspectos Socioculturales en el Curriculum de Francés como Lengua Extranjera. De los Condicionamientos Externos a la Realidad del Aula*. Ciencias de la Educación. La Coruña: Universidad de la Coruña.
- Parker, G. y Reuben, C.(eds) (1994). *Languages for International Scientists*. London: Association for French Language Studies and CILT.
- Patilla, C. (1996). *The Discourse of Professionalism in English Language*. London: Institute of Education. University of London.
- Pattison, A. (1994). “ Building Bridges: A new joint language and engineering degree pogramme”. *Babel* 29 (1),30-1.
- Pazo Labrador, A. J. y J. L. G. Soidán (2002). *Los Recursos en la Formación del Profesorado. Aproximación Pluridisciplinar*. Universidad de Vigo: Servicio de Publicaciones da Universidade de Vigo.
- Peacock, M. (1997). The Effect of Authentic Materials, or the Motivation of EFL Learners. *ELT Journal*, 51/2, 144-153.
- Peiró, J.M. (1998): “La formación continua como factor estratégico para la empresa y los trabajadores: condiciones y contingencias”. En BENEYTO, P. y GUILLÉN, P.

Formación Profesional y Empleo: la construcción de un nuevo modelo.
Barcelona: Germania, pp. 63-83.

Peñaflorida, A. H. (1995). The process of materials development: a personal experience. En A. C. *Getting Started: Materials Writers on Materials Writing*.

Pepin, B. (2000). *Cultures of didactics: teachers' perceptions of their work and their role as teachers in England, France and Germany, Centre for Research and Development in Teacher Education, School of Education, The Open University, United Kingdom*. 20.

Pérez Gómez, A. I. (1992). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión". Diferentes perspectivas. En J. Gimeno Sacristán y A. I. Pérez Gómez. *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Morata.

Pérez Gómez, A. I. (1993). *La interacción teoría-práctica en la formación del docente. Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Edición.

Pérez Gómez, A. I. y J. Gimeno Sacristán (1994). *Evaluación de un Proceso de Innovación Educativa*. Sevilla: Junta de Andalucía. Instituto Andaluz de Evaluación Educativa y Formación del Profesorado.

Pérez Torres, I. (2003). "Creating materials online with free teacher tools". *TESOL Spain Newsletter*. Autumn: 10-12.

Perrenoud, Ph. (2001). *Construire un référentiel de compétences pour guider une formation professionnelle*.
http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_33.html

Perrenoud, Ph. (2005, 12 de septiembre). « Développer des compétences, mission centrale ou marginale de l'université? » Ponencia presentada en el Congrès de

l'Association Internationale de Pédagogie Universitaire (AIPU). Université de Genève.

http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2005/2005_15.html

Phillips, E. M. y D. S. Pugh (2). *How to Get a PhD. A Handbook for Students and their Supervisors*. Buckingham: Open University Press.

Phillips, E.M. y Pugh, D.S. (2000). *How to Get a PhD. A Handbook for Students and their Supervisors*. Buckingham: Open University Press.

Picardo. (2002) *Pedagogía informacional: enseñar a aprender en la sociedad del conocimiento*. Portal Universitat Oberta de Catalunya, Septiembre.

Pilbeam, A. (1987). "Can published materials be widely used for ESP courses?" En C. J. Brumfit. *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. London: Modern English Publications in association with The British Council. 126.

Poblete, M. y Villa, A. (2007). *Aprendizaje basado en competencias. Una propuesta para la evaluación de competencias genéricas*. Bilbao: Mensajero.

Popkewitz, T. S. (1990). "Profesionalización y formación del profesorado." *Cuadernos de Pedagogía* 184: 15-11.

Posada, R. (2004). "Formación superior basada en competencias, interdisciplinariedad y trabajo autónomo del estudiante". *Revista Iberoamericana de Educación*.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/648Posada.PDF>

Prabhu, N. S. (1987). *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

Prabhu, N. S. (1992). "The dynamics of the language lesson." *TESOL Quarterly* 26/2: 161-76.

- Prats, J. (1997). "El nuevo modelo curricular y la elección de libro de texto". *Actas del 5º Congreso sobre el Libro de Texto y Materiales Didácticos*. L. Arranz Márquez. Madrid, Universidad Complutense de Madrid. Facultad de Educación. Detº de Didáctica de las Ciencias Sociales. 1: 71-86.
- Pratt, D. (1980). *Curriculum Design and Development*. Nueva York: Harcourt Brace Javanovich.
- Preece, R. (1996). "Content Teachers and CBI/ESP Courses: Problems and Implications. *TESOL Matters* 5 (6), 9.
- Prendes Espinosa, M. P. (1998). "Las imágenes en los libros de texto." *Comunicación y pedagogía* 151: 101-107.
- Prendes Espinosa, M. P. (2001). "Evaluación de manuales escolares." *Pixel-bit*. 16: 101-107.
- Preston D. F. y Robert M. Vogel. (2003) *Methods of teaching*. London: McGraw-Hill,.
- Prieto Sánchez, M. D. y C. Ferrándiz García, Eds. (2001). *Inteligencias Múltiples y Curriculum Escolar*. Málaga: Aljibe.
- Programa Leonardo da Vinci*.
http://ec.europa.eu/education/programmes/llp/leonardo/index_en.html
- Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on key competences for lifelong learning*.
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/keyrec_en.pdf
- Proceso de Bolonia (página oficial)*:
<http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>

- Prowse, P. (1998). "How writers write: testimony from authors". En B. Tomlinson. *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge, Cambridge University Press: 130-145.
- Pullin, B. (1994). "Putyovka and Privyet!: Teacher-led material development groups and professional development: a case study of the York-Sheffield Project." *Rusistika 10*: 38-46.
- Punch, K.F. (1998) *Introduction to Social Research: Quantitative and Qualitative Approaches*. Londres: Sage Publications.
- Rábano, M.F. (2008) *Investigar enseñando lenguas extranjeras. Análisis, reflexiones y ejemplos prácticos*. Guadalajara: Aache ediciones.
- Ramírez Orellana, E. (1996). "La evolución de las concepciones de la tecnología educativa en el desarrollo del curriculum." *Revista de Educación* 309: 335-349.
- Ramírez Orellana, E. (1998). "Diseñar materiales didácticos, mucho más que el manejo de los soportes técnicos." *Ciencia y Educación* 9: 65-75.
- Ramos Gorospe, E. (2002). "El alumnado de magisterio y la elección de carrera. Apuntes de algunos condicionamientos socioeconómicos y culturales significativos." *Campo Abierto* 21: 57-74.
- REFLEX (2004-2007). <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>
- Reichelt, M. (2000). "Case studies in L2 teacher education." *ELT Journal* 54/4: 346-353.
- Reires Fernández, A. (2003). *La Función del Libro de Texto en el Aula. Hegemonía y Control del Currículum*. Tesis sin publicar. Valencia: Universidad de Valencia.
- Remmers, H. H. (1972). *Introduction to Opinion and Attitude Measurement*. New York: Greenwood con el permiso de Harper and Brothers.

- Reuben, C. (1994). "Building Bridges". En G. Parker y C. Reuben (Eds). *Languages for International Scientists*. London: Association for French Language Studies and CILT.
- Rey, B. (2000). "¿Existen las competencias transversales?" *Educación*, 26, 9-17.
<http://ddd.uab.es/pub/educar/0211819Xn26p9.pdf>
- Reynolds, P. R. (1993). "Evaluating ESL and college composition text for teaching the argumentative rhetorical form." *Journal of reading* 36/6: 474-479.
- Ribé y Vidal, R. y N. Vidal (1997). "Una propuesta de materiales para la enseñanza del inglés". En L. Pla and I. Vila. *Enseñar y Aprender Inglés en la Educación Secundaria*. Barcelona: Editorial Horsori.
- Ricard-Fersing, E. (1999). "Towards a philosophy of reflective practice." *Pedagogy, Culture and Society* 7/2: 245-256.
- Richard, J.C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richard, J.C. y Lockhart, C. (1998). *Estrategia de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richard, J.C. y Nunan, D. (Ed) (1990). *Second Language Teaching Education*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richard, J.C. y Rodgers, T.S. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richard, J.C. y Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Richard, J.C., Platt, J., et al. (1992). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Harlow: Longman.
- Richards y Nunan, J. C. and D. Nunan, Eds. (1990). *Second Language Teaching Education*. Cambridge language teaching library. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards y Rodgers , J. C. y T. S. Rodgers (2001). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1990). *The dilemma of teacher education in second language teaching. Second Language Teaching Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1990). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1993). "Beyond the text book: the role of commercial materials in language teaching." *RELC Journal* (24): 1-14.
- Richards, J. C. (1996). "Teachers' maxims in language teaching." *TESOL Quarterly* 3 /2.
- Richards, J. C. (1998). *Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. y C. Lockhart (1998). *Estrategia de Reflexión sobre la Enseñanza de Idiomas*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J., Platt, J., y Platt, H. (1997). *Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Londres: Longman Group.

- Richards, K. (1997). "Teachers for Specific Purposes" In Howard and Brown (eds), *Teacher Education in LSP*. (pp 115-126). Clavedon, UK: Multilingual Matters Ltd.
- Richardson, G. (1983). An Introductory overview of methods and methodology. En G. Richardson. *Teaching Modern Language*. London: Croom Helm.
- Richardson, G. (1983). An Introductory Overview of Methods and Methodology. En G. Richardson, *Teaching Modern Language*. Londres: Croom Helm.
- Richardson, G. (Ed) (1983). *Teaching Modern Language*. Londres: Croom Helm.
- Richaudeau, F. (1981). *Concepción y Producción de Manuales Escolares. Guía Práctica*. Bogotá: Secab/ Cerlal/editorial de la Unesco.
- Richterich, R. (1971). "Analytical classification of the categories of adults needing to learn foreign languages". Reprinted in Trim et al. (1975/1980) (pp 63-88). *Systems Development in Adult Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe & Oxford: Pergamon Press Ltd.
- Rigo i Arnavat, A. y G. Genescà i Dueña (2002). *Cómo Presentar una Tesis y Trabajos de Investigación*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Robinson, P. (1980). *ESP (English for Specific Purposes): the present position*. Oxford: England. Pergamon Press Ltd.
- Robinson, P. (1991). *ESP Today: A practitioner's guide*. London: Prentice Hall International.
- Rodríguez Espinar, S. (1994): "El desarrollo profesional del profesor universitario: algunas consideraciones sobre una experiencia". En *Revista de Enseñanza Universitaria* nº 7/8. Universidad de Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 35-55.

- Rodríguez García, J. (2000). Recursos didácticos para la enseñanza del inglés. En F. J. Lorenzo Bergillos, J. M. Martín Martín y J. Rodríguez García. *Didáctica del Inglés para Profesores de Educación Secundaria*. Alcalá de Guadaira (Sevilla): MAD: 366.
- Rodríguez García, L. (2001). *Un Modelo Cualitativo para la Formación del Maestro de Inglés. Integración de la Innovación Formativa en su Proceso Evaluativo*. Córdoba: Universidad de Córdoba.
- Rodríguez López, J. M. (1995). *Formación de Profesores y Prácticas de Enseñanza*. Huelva: Servicio de Publicaciones Universidad de Huelva.
- Rodríguez López, J.M. (1997): *Bases y estrategias de formación permanente del profesorado*. Huelva: Hergué.
- Rodríguez López, J.M. (2002). "La evaluación en la Universidad. La evaluación del aprendizaje de los alumnos universitarios". En C. Mayor (Coord.) *Enseñanza y aprendizaje en la Educación Superior*. Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez Neira, T. (1995). Los textos escolares, esplendor y decadencia: el papel que desempeñan en la reforma educativa. En J. García Mínguez y M. Beas Miranda. *Libros de texto y Construcción de Materiales Curriculares*. Granada:
- Rodríguez Rodríguez, J. (2000). *Os Materiais Curriculares Impresos e a Reforma Educativa en Galicia*. Facultad de Ciencias de la Educación. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- Rodríguez Rodríguez, J. y M. L. Montero Mesa (2002). "Un estudio de las perspectivas y valoraciones del profesorado sobre materiales curriculares impresos de la LOGSE." *Enseñanza 2000*: 127-156.

- Rodríguez Santos, L. (2000). Elaboración de unidades didácticas. En F. J. Lorenzo Bergillos, J. M. Martín Martín y J. Rodríguez García. *Didáctica del Inglés para Profesores de Educación Secundaria*. Alcalá de Guadaira (Sevilla): MAD: 366.
- Rodríguez, L. M. (2005). "Herramienta para Medición de las Competencias Genéricas de los Futuros Ingenieros respecto de las Relaciones Interpersonales". *Revista de Informática Educativa y Medios Audiovisuales*, 2(6), 7-16.
<http://www.fi.uba.ar/laboratorios/lie/Revista/Articulos/020206/A2dic2005.pdf>
- Roldán Tapia, A. R. (1999). "La observación sistemática del aula de inglés como instrumento de formación del profesorado." *Aula Abierta* 73 (159-170).
- Romiszowski, A. J. (1974). *The Selection and Use of Instructional Media*. London: Kogan Page.
- Rosales Pérez, C. (1992). Dimensiones curriculares de influencia relevante en el cambio de la enseñanza. En A. Medina Rivilla. *Posibilidades de Cambio en la Enseñanza. (Perspectiva del profesor)*. Madrid: Editorial Cincel.
- Rosales Pérez, C. (1992). *Posibilidades de Cambio en la Enseñanza. (Perspectiva del Profesor)*. Madrid: Editorial Cincel.
- Rosewarne, D. (1994). "Material Needs." *Folio* 1/2: 18-19.
- Rossner, R. (1988). "Materials for communicative language teaching and learning." *Annual Review of Applied Linguistics* 8: 14 -163.
- Rubdy, R. (2003). Selection of materials. En B. Tomlinson. *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum: 37-57.
- Ruíz y Sanz, F. y R. Sanz (1999). "El libre de text: anàlisi i alternatives útils per al professorat." *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*: 57-76.

- Rust, C. (2000). "Do initial training courses have an impact on university teaching? The evidence from two evaluative studies of one course." *Innovations in Education and Training International*: 254-262.
- Rychen D.S. & Salganik L.H. (Eds.). (1ª ed. en español, 2004). *Definir y seleccionar las competencias fundamentales para la vida*. DeSeCo
- Rychen D.S. & Salganik L.H. (Eds.). (2001) *Defining and selecting key competencies* , DeSeCo.
- Sacristán Lucas, A. (1987). *Currículum Oculto y Discurso Ideológico*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Sáenz Barrio, O. y M. Lorenzo Delgado (1993). *La satisfacción del profesorado universitario: informe de una investigación realizada en la Universidad de Granada*. Granada: Universidad de Granada, Servicio de Publicaciones.
- Sáenz Barrio, O., Ed. (1994). *Didáctica General. Un enfoque Curricular*. Alcoy: Marfil.
- Salaberri Ramiro, S. (1990). "El libro de texto: selección y explotación". En P. Bello. *Didáctica de las Segundas Lenguas: Estrategias y Recursos Básicos*. Madrid: Santillana.
- Salaberri Ramiro, S. (1995). "Audio-visual and technical resources." En N. McLaren and D. Madrid. *A Handbook for TEFL*. Alcoy: Marfil: 421-444.
- Salas, W. A. (2005). "Formación por competencias en educación superior: Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano". *Revista Iberoamericana de Educación*.
<http://www.rieoei.org/deloslectores/1036Salas.PDF>

- Salgeiro, A. M. (1998). *Saber Docente y Práctica Cotidiana. Un estudio Etnológico*. Barcelona: Octaedro.
- Salimbene, S. (1983). "From Structurally Based to Functionally Based Approaches to Language Teaching". *English Teaching Forum*. Vol. XXI. Nº 1. (pp. 63- 68). Washington D.C.
- Salinas, D. (1994). La Planificación de la Enseñanza: ¿técnica, sentido común o saber profesional? En A. Blanco, *Teoría y Desarrollo del Curriculum*. Málaga: Algibe.
- Sánchez Cerezo (1983). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Santillana.
- Sánchez Delgado, P. y Gairín Sallán, J. (2008). *Planificar la formación en el Espacio Europeo de Educación Superior*. ICE: Universidad Complutense de Madrid.
- Sánchez, F. (2005) *¿Cómo serán las asignaturas del EEES?* JENU12005
- Sánchez, F. y R. Gavalda. (2005) *Objetivos formativos del primer curso de las ingenierías informáticas y estrategias docentes relacionadas*. SINDI
- Sancho Gil, J. M., Ed. (1994). *Para una Tecnología Educativa*. Barclona: Horsori.
- Sancho, J. M.(2003) *En busca de respuestas para las necesidades educativas de la sociedad actual. Una perspectiva transdisciplinar de la tecnología*. Revista Fuentes, 4.
- Santos Guerra, M. Á. (1991). "¿Cómo evaluar los materiales?" *Cuadernos de pedagogía* 194: 29-31.
- Santos Guerra, M.A. (1993): "La investigación, sendero y destino en la formación del profesorado universitario". En LÁZARO L. M. (Ed.). *Formación Pedagógica del Profesorado Universitario y Calidad de Educación*. Servei de Formació Permanent. Universidad de Valencia y CIDE, pp. 177-191.

- Sanz Ortiz, R 2005. "English as a Foreign/Second Language in Secondary Education Materials and Links for Teaching and Learning - <http://www.isabelperez.com>". Eurocall Review 8 [Documento de Internet disponible en <http://www.eurocall-languages.org/news/newsletter/8/index.html>]
- Saraceni, C. (2003). Adapting Courses: a critical view. En B. Tomlinson. *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum: 72-85.
- Saravia, M. A. (2008). *Calidad del profesorado: un modelo de competencias académicas*. Revista de Investigación Educativa, 26(1), 141-156.
- Sastry, T. (2005) *Migration of Academic Staff to and from the UK – an analysis of the HESA data*. Oxford: Higher Education Policy Institute.
- Schleppegrell, M. (1991). "English for Specific Purposes: A Program design Model". *English Teaching Forum*. Vol. XXIX. Nº 4. (pp. 18-22). Washington D.C.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schön, D. A. (1993). Teaching and learning as a reflective conversation. En L. Montero Mesa y J. M. Vez Jeremías. *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo Edicións.
- Schuldenfrei, I. (1998). "EFL Coursebooks and How They are Perceived by Their Writers and Users". *TESOL*. London: Institute of Education. University of London.
- Schuman, H. y Presser, S. (1981). *Questions and Answers in Attitude Surveys. Experiment on Question Form, Wording and Context*. Nueva York: Academic Press.
- Schuman, H. y S. Presser (1981). "Some final thoughts on survey research and research on surveys". *Questions and Answers in Attitude Surveys. Experiment on Question Form, Wording, and Context*. Nueva York: Academic Press.

- Scott, W. y L. Ytreberg (1990). *Teaching English to Children*. London: Longman.
- Scovel, T. (1998). *Psycholinguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Seedhouse, P. (1995). "Needs analysis and the general English classroom." *ELT Journal* 49/1: 59-65.
- Selander, S. (199). "Análisis de textos pedagógicos: hacia un nuevo enfoque de la investigación educativa." *Revista de Educación*: 345-354.
- Seliger, H. W. y E. Shohamy (1989). *Second Language Research Methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Sevilla Muñoz, M. y M. P. Vila de la Cruz (2004). "Diseño de material didáctico en la enseñanza de inglés para alumnos de ingeniería." *Didáctica (Lengua y Literatura)* 16: 189-205.
- Shannon, P. (1983). "The use of commercial reading materials in American elementary schools." *Reading Research Quarterly* 19/1: 68-85.
- Sheldon, L. E. (1988). "Evaluating ELT textbooks and materials." *ELT Journal* 42/4: 237-246.
- Sheldon, L. E., Ed. (1987). *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. London: Modern English Publications in association with the British Council.
- Sheldon, L.E. (1988) "Evaluating ELT Textbooks and Materials." *ELT Journal*, 42 (4).
- Shepherd B, J. (1991). *The sourcebook: an alternative English course. Pre-intermediate students' book*. Harlow: Longman.

- Shulman, L. (1986). "Pragmatics and Research Programs in the Study of Teaching: a Contemporary Perspective". En Wiltrock, M.C., (1986). *Handbook of Research of Teaching*. London: Collier MacMillan.
- Shulman, L. (1987). "Knowledge and teaching: foundations of the new reform." *Harvard Educational Review* 57/1: 1-22.
- Sierra Bravo, R. (1996). *Tesis Doctorales y Trabajos de Investigación Científica*. Madrid: Paraninfo.
- Sikes, P. et al. (1985). *Teacher Career: Crisis and Continuities*, Londres: The Palmer Press.
- Sills (1974). *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Madrid: Aguilar.
- Sinclair, B. y G. Ellis (1992). "Survey: learner training in EFL course books." *ELT Journal* 46/2: 219-225.
- Sinclair, B., I. McGrath, et al. (2000). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions*. Harlow: Longman -The British Council.
- Sinclair, John. (1991). *Corpus Concordance Collocation*. Oxford: Oxford University Press
- Skierso B, A. (1991). *Textbook selection and evaluation. Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle y Heinle: 432-453.
- Slattey, M. y J. Willis (2001). *English for Primary Teachers*. Oxford: Oxford University Press.
- Slavin, R. (1995). *Aprendizaje cooperativo. Teoría, Investigación y práctica*. Argentina: AIQUE
- Smalley, A. y D. Morris (1992). *The Modern Language Teacher's Handbook*. Cheltenham: Stanley Thornes.

- Smith, J. (2001). "Modeling the social construction of knowledge in ELT teacher education." *ELT Journal* 55/3 Julio.
- So, S. (1997). "To be a reflective teacher." *The Canadian Modern Language Review* 53/3 April.
- Solabarrieta, J. y L. Villardón, (2003). "Modelos de evaluación alternativos" *Seminario Internacional Orientaciones Pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior*. Universidad de Deusto, Bilbao, 9 al 11 de Julio.
- Soloway, E., S.L. Jackson, J. Klein, Ch. Quintana, J. Reed, J. Spitulnik, S.J. Stratford, S. Stunder, S. Jul, J. Eng y N. Scala (1996) «Learning Theory in Practice: Case Studies of Learner-Centered Design». En *Proceedings of CHI96*.
- Spencer, R. A. P. d. (1971). *Evaluación del Material Didáctico*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Spratt, M. (1994). *English for the Teacher. A Language Development Course*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Hainemann.
- Stephenson, J. (2000). "Improving schools; improving teachers; supporting educators in times of change". *Paper presented at the AERA Conference, New Orleans*.2003.
- Stern, H. H. D., Ed. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press.
- Stern, H. H. D., Ed. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Stevick, E.W.(1980). *A Way and Ways*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Stevens, S. (1989). *Improving the International Teaching Assistant Experience: An Evaluative study of a Training Programme*. Unpublished doctoral dissertation, University of Delaware: Newark.
- Stevick, E. W. (1976). *Memory, Meaning and Method*. Rowley: Massachusetts.
- Stevick, E. W. (1986). *Images and Options in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stevick, E. W. (199). *Humanism in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Stevick, E. W. (1994). Learning, acquiring, remembering and producing language. En A. Swarbrick. *Teaching Modern Language*. London: The Open University. Routledge.
- Stevick, E. W. (1998). *One view of teaching. Working with Teaching Methods: What's at Stake?* Boston: Mass, Heinle & Heinle: 30 -47.
- Stevens, P. (1988) "ESP after twenty years: A reappraisal". En M. Tikoo (ed) *ESP State of the Art*. (pp.1-13). Singapore: Regional Language Centre.
- Stevens, P. (1988). "The Learner and Teacher of ESP". In D. Chamberlain and R. Baumgardner (eds) *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*. (pp39-44). London: Modern English Publications in association with the British Council.
- Stevens, P. (1992). "English as an International Language: Directions in the 1990s", En B.B. Kachru (ed.), *The Other Tongue. English across Cultures*. Illinois: University of Illinois Press.

- Stuart,W. and Lee,E. (1972/1985). *The Non-specialist Use of Foreign Languages in Industry and Commerce*. Sidcup: London Chamber of Commerce and Industry Examinations Board.
- Suárez, C., Dusú, R. y Sánchez, M. T. (2007). *Las capacidades y las competencias*. Acción Pedagógica, 16, 30-39.
- Suárez, R. (1991). *La Educación. Su filosofía, su psicología, su método*. México Editorial Trillas, S.A.
- Swales, J. (1980). "ESP: The textbook problem." *The ESP Journal. An International Journal of English for Specific Purposes* 1(1): 11-23.
- Swales, J. (1985). *Episodes in ESP*. Oxford, UK: Pergamon Press.
- Swales, J.M. (1988). *Episodes in ESP*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International.
- Swales,J. y L'Estrange,H.(1983) "ESP Administration and ESP teacher training". *The ESP Journal* 2 (1), 87-99.
- Swan, M. (1992). "The textbook: bridge or wall?" *Applied Linguistics and Language Teaching* 2/1: 32-35.
- Swarbrick, Ed. (1994). *Teaching Modern Language*. London: The Open University. Routledge.
- Tabachnick, R. y K. M. Zeichner (1988). Influencias individuales y contextuales. Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores. En L. M. Villar Angulo. *Implicaciones para el Currículum y la Formación del Profesorado*. Alcoy: Marfil, 326 p.
- Tanner, D. y L. N. Tanner (1980, 2ª ed). *Curriculum development: theory into practice*. New York : Macmillan; London : Collier Macmillan.

- Tanner, R. y C. Green (1998). *Tasks for Teacher Education: A Reference Approach*. Harlow: Longman.
- Tarone et al. (1981). "On the use of the passive in two astrophysics journal papers". En Swales (ed) (1988) *Episodes in ESP*. Hemel Hempstead: Prentice Hall International, pp 188-207.
- Tatto, M. T. (1999). "The socializing influence of normative cohesive teacher education on teachers' beliefs about instructional choice." *Teachers and Teaching: theory and practice* 5/1 March: 95-118.
- Tébar Belmonte, L. (1999). "Actitudes del educador." *Educación hoy* 68: 5-7.
- Teeler, D. y P. Gray (2000). *How to Use the Internet*. Harlow: Longman.
- Tesitelova, M. (1992). *Quantitative Linguistics*. Amsterdam: John Benjamins.
- The British Council, Ed. (1980). *Projects in Materials Design*. ELT documents special. Londres: The British Council.
- Thomas, R. M. y S. G. Swartout (1960). *Integrated Teaching Materials. How to Choose, Create and Use them*. New York: Longsman, Green and Company, INC.
- Thornbury & Meddings, (2001) "Using the Raw Materials" from <http://teaching-unplugged.com/met1rawmaterials.html>
- Tobón, Sergio (2006). *Competencias en la Educación Superior – Políticas hacia la calidad*. Bogotá: ECOE.
- Tochon, F. V. (1999). "Myths in Teacher Education: towards reflectivity." *Pedagogy, Culture and Society* 7/2: 257-289.
- Tomlinson B, B. (1990). "Managing change in Indonesian high schools." *English Language Teaching Journal* 44/1: 25-37.

- Tomlinson B, B. (1999a). "Materials development for language teachers." *Modern English Teacher* 8/1: 62-64.
- Tomlinson, B. "Humanising the coursebook." *Humanising language teaching*, 5/3. Canterbury: Pilgrims.
- Tomlinson, B. (1990). "Managing change in Indonesian high schools." *ELT Journal* 44/1: 25-37.
- Tomlinson, B. (1996). "Choices." *Folio* 3/1: 20-23.
- Tomlinson, B. (1998b). "Preface". B. Tomlinson. *En Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press: 1-11.
- Tomlinson, B. (1999). "Developing criteria for evaluating L2 materials." *IATEFEL* Febrero-Marzo.
- Tomlinson, B. (1999). "Materials development for language teachers." *Modern English Teacher* 8/1: 62-64.
- Tomlinson, B. (1999). "Developing Criteria for Evaluating L2 Materials". *IATEFEL*, Febrero-Marzo.
- Tomlinson, B. (2001a). *Materials Development for Language Teaching Courses*. Leeds: Leeds Metropolitan University.
- Tomlinson, B. (2001b). "Materials Development". En D. Nunan, *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (2003). "Materials evaluation". En B. Tomlinson. *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum International Publishing Group: 15-57.

- Tomlinson, B. (2003). *Developing Materials for Language Teaching*. Londres: Continuum Internacional Publishing Group.
- Tomlinson, B. (2005). *Developing Material to Develop Yourself*. En http://www.matsda.org.uk/links_brian.html.
- Tomlinson, B., D. Bao, et al. (2001). "Review of EFL coursebooks." *English Language Teaching Journal* 55/1: 80 -101.
- Tomlinson, B., Ed. (1998a). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge Language Teaching Library. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomlinson, B., Ed. (2003). *Developing Materials for Language Teaching*. London: Continuum International Publishing Group.
- Tonucci, F. (1986). "Metodología de la investigación en el aula." *Acción Educativa* 39: 15-2 .
- Torres Santomé , J. (1989). "Libros de texto y control del curriculum." *Cuadernos de Pedagogía*: 50-55.
- Torres Santomé, J. (1994). *Globalización e Interdisciplinariedad: El Curriculum Integrado*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J. (1995). "Algunas objeciones." *Cuadernos de Pedagogía* (235): 34-36.
- Torres Santomé, J. (1996). *El Curriculum Oculto*. Madrid: Morata.
- Torres, D., I. Pérez, et al. (2003). Recursos. En I. Hearn y A. Garcés Rodríguez. *Didáctica del Inglés para Primaria*. Madrid: Pearson Prentice Hal.
- Torres, J. (1990). *El Curriculum Oculto*. Madrid: Morata.
- Tribble, C. and Jones, G. (1990). *Concordances in the Classroom*. Harlow, UK: Longman.

- Troike, R. (1993/94). "The Case for Subject-matter training in ESP". *TESOL Matters* 3, (6),7.
- Trujillo, F., J. Torrecillas, et al. (2004). "Materials and resources for ELT". En D. Madrid and N. McLaren *TEFL in Primary Education..* Granada: Universidad de Granada, 407-439.
- Tucker, C. A. (1978). "Evaluating beginning textbooks". En M. Bower. *Adaptation in Language Teaching*. Rowley Massachusetts: Newbury House Publishers: 219-237.
- Tuning Europa: <http://tuning.unideusto.org/tuningeu/>
- Turner, J. (1996). "Between the discourse of language and the language of discourses: the contested space of EAP". Ponencia presentada en la *Knowledge and Discourse Conference*, Hong Kong, 1996.
- Tyler, R. W. (1945). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Tyson-Berstein y Woodward, H. and A. Woodward (1991). Nineteenth century policies for twenty-first century. En P. G. Altbach et al. *Textbooks in American Society: Politics, Policy and Pedagogy*. Albany: State University of New York Press.
- Uber Grosse, C. (1988). "The Case Study Approach to Teaching Business English". *English for Specific Purposes* 7 (2), 131-36.
- UNESCO (1984). *The Educational Administrator and Instructional Materials*. Paris: The United Nations educational, Scientific and Cultural Organization.
- UNESCO (1998) *La Educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el s.XXI. Paris: Santillana & Ediciones UNESCO; en http://www.unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

- Universidad de Valladolid (1993). *Actas del III Encuentro Nacional sobre el Libro escolar y el Documento Didáctico en la Educación Primaria y Secundaria*. Valladolid, Servicio de publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching. Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valcárcel Pérez y Verdú Jordá, M. S. y M. Verdú Jordá (1995). *Observación y Evaluación de la Enseñanza Comunicativa de Lenguas Modernas*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Valdivia Ruíz, F. (2002). *Estilos de Aprendizaje*. Madrid: Dykinson.
- Vale, D. y A. Feunteun (1995). *Teaching Children English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Valenzuela González, J. R. (1999). *Motivación en la Educación a Distancia. Terceras Jornadas de Informática Educativa '99*, en videoconferencia desde México, D.F., el 7 de octubre de 1999. Buenos Aires.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the Language Curriculum: Awareness, Autonomy and Authenticity*. London: Longman.
- Van Manen, M. (2002). "Introduction: the pedagogical task of teaching." *Teaching and Teaching Education* 18: 135-138.
- Varela Méndez, R. y B. Rodríguez López (2005). "Assessing Young Learner's English Materials." *Porta Linguarum* 3: 59-77.
- Vega Fernández, M. (2009). "Detailed reasons and thorough analysis demonstrating why teachers of English, German, French, and Italian as foreign languages fail so dramatically in their teaching work". DECOWE Conference, Universidad de Ljubljana, Eslovenia.

Verlee Williams, L. (1999) *Aprender con todo el cerebro*. Madrid, Planeta.

Vez Jeremías, J. M. (1998). "Procesos de auto-aprendizaje y formación del profesores en lenguas extranjeras." *Tavira* 15: 87-98.

Vez Jeremías, J. M. (2 5). *Anexo 11. Título de Grado en Magisterio. Libro Blanco*. Volumen II, ANECA.

Vez Jeremías, J. M. (2000). *Fundamentos Lingüísticos en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras*. Barcelona: Ariel.

Vez Jeremías, J. M. (2001). *Formación en Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.

Vez Jeremías, J. M. y E. Martínez Piñeiro (2004). "Deficiente competencia comunicativa oral en lenguas extranjeras al finalizar la ESO : estudio de caso." *Revista de educación* 333: 385-4 8.

Vez Jeremías, J.M., Guillén Díaz, C. y Glez. Piñeiro, M. (Eds.) (2009). *Perfil competencial en idiomas e interculturalidad de los egresados universitarios en el desempeño de sus profesiones*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela

Vigotski, L. S. (1962). *Thought and Language*. Massachusetts: The MIT Press.

Vigotski, L. S. (2001). *Psicología Pedagógica. Un Curso Breve*. Buenos Aires: Aique.

Villa Sánchez, A., Ed. (1996). *Evaluación de Experiencias y Tendencias en la Formación del Profesorado*. Bilbao: ICE, Universidad de Deusto.

Villa, A. (2006). *El proceso de convergencia europeo y el papel del profesorado*. Foro de educación, 7, 103-117.

- Villa, A. y Villa, O. (2007). *El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades*. Educar 40, 15-48
- Villar Angulo, L. M. (1997). "Pensamientos de los profesores (en el décimo aniversario de un congreso)." *Bordón* 49/4: 5-13.
- Villar Angulo, L. M. (2002). "Desarrollo profesional docente universitario (DPDU)." *Revista de Educación Número Extraordinario: Educación y Futuro*: 59-71.
- Villar Angulo, L. M., Ed. (1988). *Conocimiento, Creencias y Teorías de los Profesores. Implicaciones para el Currículum y la Formación del Profesorado*. Alcoy: Marfil.
- Villar Angulo, L. M., Ed. (2000). *Evaluación del Desarrollo Profesional Docente en el Estado de las Autonomías*. Bilbao: Universidad de Deusto, Instituto de Ciencias de la Educación.
- Villegas-Reimers, E. y F. Reimers (1996). "Where are 6 million teachers?" *Prospects* XXVI/3 September: 469-492.
- Vincent, K. (198). *A Survey of the methods by which Teachers Select Books*. Sheffield: University of Sheffield.
- VVAA (1993). *Os materiais curriculares como recursos normalizadores*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación.
- VVAA (2002). *Informe Educativo 2002. La Calidad del Sistema Educativo*. Madrid: Santillana.
- Wagner y Stunard, B. J. y E. A. Stunard (1984). *Cómo Hacer Fácilmente Material Didáctico*. Barcelona: Ediciones Ceas.
- Wajnryb, R. (1997). "Death, taxes and jeopardy: systematic omissions in EFL texts, or life was never meant to be an adjacency pair." *International Education Electronic Journal* 1/2.

- Walker, R. (1985). *Doing Research: a Handbook for Teachers*. London: Methuen.
- Wallace, M. J. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wallace, M. J. (2002). *Action Research for Language Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Warschauer, Mark, Heidi Shetzer and Christine Meloni (2000) *Internet for English Teaching*. Alexandria, VA: TESOL Inc.
- Waters, L. (1994). "How to be a Coursebook Author. A 12-point guide to becoming a publisher's paragon." *Folio 1/2*: 6-7.
- White, R. V. (1988). *The ELT Curriculum: Design, Innovation and Management*. Oxford: Basil Blackwell.
- Widdowson, H. (1983). *Learning Purposes and Language Use*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. (1987). "The roles of teacher and learner." *English Language Teaching Journal 41/2*: 83-7.
- Widdowson, H. (1992). "English language teaching and ELT teachers: matters arising." *English Language Teaching Journal 46/4*: 333-9.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1996). *Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.

- Widhalm, G.(1995). "Business English at the Vienna University of Economics and Business Administration. Part 1: History, teachers, and teaching materials". *English Language Teaching News* 27 (October), 39-47.
- Williams, D. (1983). "Developing criteria for textbook evaluation." *ELT Journal* 37/3.
- Williams, D.(1983) "Developing Criteria for Textbook Evaluation." *ELT Journal*, 37 (3).
- Williams, M. y R. L. Burden (1999). *Psicología para Profesores de Idiomas. Enfoque del Constructivismo Social*. Madrid: Cambridge University Press.
- Wilson, N. McLean, S. (1994) *Questionnaire Design: a Practical Introduction*. Newtown Abbey, Co. Antrim: University of Ulster Press.
- Winter, C. (2000). "The state steers by remote control: standarding." *International Studies in Sociology of Education* 1 /2: 153-175.
- Wong, K. (1992). "What do VESEL and Content-Based Instruction have in common?". *The CATESAL Journal* 5 (1), 97-101.
- Woods, A. Fletcher, P. & A. Hugues (1989). *Statistics in Language Studies*. Cambridge: CUP.
- Woods, D. (1996). *An integrated view of teachers' beliefs, assumptions, and knowledge. Teacher Cognition in Language Teaching : Beliefs, Decision making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woods, D. (1996). *Teacher Cognition in Language Teaching: Beliefs, Decision making and Classroom Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Woodward, T. (1989). "Styles of EFL teacher trainer." *System* 17/1: 95-100.

- Woodward, T. (1991). *Models and Metaphors in Language Teacher Training. Loop Input and other Strategies*. Cambridge Teacher Training and Development: Cambridge University Press.
- Woodward, T. (2001). *Planning Lessons and Courses. Designing Sequences of Work for the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wright, T. (1987). *Roles of Teachers and Learners*. Oxford: Oxford University Press.
- Yalden, J. (1987). *The Communicative Syllabus: Evolution, Design and Implementation*. N.J.: Englewood Cliffs,
- Yániz, C. (2004). "Convergencia europea de las titulaciones universitarias. El proceso de adaptación: fases y tareas". *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. Vol. 4, nº1, 3-13.
- Yániz, C. (2004). "Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado". *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*, 4(2). [http://www.redu.um.es/publicaciones/8.%20R\(RE\)%20yaniz.pdf](http://www.redu.um.es/publicaciones/8.%20R(RE)%20yaniz.pdf)
- Yániz, C. (2005). "Las competencias en el currículo universitario: implicaciones para la formación del profesorado". *Revista de la Red Estatal de Docencia Universitaria*. Vol.4, nº 2, 31-39.
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Yániz, C. y Villardón, L. (2006). *Planificar desde competencias para promover el aprendizaje*. Cuadernos monográficos del ICE, nº 12. Bilbao: Universidad de Deusto.

- Zabala Vidiella, A. y A. Parcerisa Aràn (1995). *Pautas para la Valoración de Materiales Curriculares: Criterios de Análisis de Materiales que Utilizan el Papel como Soporte*. Madrid: Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- Zabalza Beraza, M. A. (1986). "El libro de texto y la renovación educativa." *Acción Educativa* 39: 9-14.
- Zabalza Beraza, M. A. (1986-1987). "Pensamiento del profesor y desarrollo didáctico." *Enseñanza*(4-5): 109-138.
- Zabalza Beraza, M. A. (2002). *La Enseñanza Universitaria. El Escenario y sus Protagonistas*. Madrid: Narcea.
- Zabalza Beraza, M. A. (2003). *Competencias Docentes del Profesorado Universitario: Calidad y Desarrollo Profesional*. Madrid: Narcea.
- Zabalza, M. A. (2006). "Buscando una nueva hoja de ruta en la formación del profesorado". *Revista de Educación*, 340, 51-58.
<http://www.revistaeducacion.mec.es/re340/re340.pdf>
- Zabalza, M.A. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario*. Madrid: Narcea.
- Zeichner, K. M. y D. P. Liston (1996). *Reflective Teaching: An Introduction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Zombory-Moldovan, P. (1987). Publishers and the art of the possible. En C. J. Brumfit. *ELT Textbooks and Materials: Problems in Evaluation and Development*. London: Modern English Publications en asociación con The British Council.126
- Zuber-Skerritt, O. (1992): *Professional development in Higher Education: A Theoretical framework for action research*. London: Kogan Page.

[Páginas Web](#)

Listado de documentos anexados

1. Tablas y gráficos
2. Cartas
3. Cuestionario
 - i. Piloto
 - ii. Definitivo
4. Listado de Universidades por Comunidades Autónomas.
5. Listado de Facultades y Escuelas
6. Otros documentos de interés.

Anexo I: Índice de Tablas

Índice de Tablas

Tabla 1: Clasificación mundial de Universidades 2005 realizada por *Jiao Tong University Institute*

Tabla 2: Árbol simplificado de ELT (cf. Wen, 1996:16)

Tabla 3: Evolución de los análisis de necesidades (Adaptado de West, 1994:1)

Tabla 4: Selección de contenidos a partir de competencias, Fuente: Yaniz (2006:76)

Tabla 5: Plantilla para la planificación de las actividades del alumnado

Tabla 6: Plantilla para la planificación de las actividades del docente

Tabla 7. Resumen del rol que diversos enfoques y métodos para la enseñanza de las lenguas asignan a los materiales didácticos, basado en Richards y Rodgers (1986 y 2001)

Tabla 8: Aspectos sobre el análisis de materiales en la enseñanza de lenguas

Tabla 9: Niveles de análisis de los materiales en la enseñanza de lenguas

Tabla 10: Marco preliminar de acción respecto a los materiales

Tabla 11: Especialidad en la que el profesorado imparte docencia

Tabla 12: Distribución de frecuencias. Variable Edad

Tabla 13: Distribución de frecuencias. Variable Sexo

Tabla 14: Distribución de frecuencias. Variable Cursos IFE

Tabla 15: Distribución de frecuencias de la experiencia docente en el área del IFE

Tabla 16: Distribución de frecuencias de la experiencia docente en otras áreas

Tabla 17: Distribución de frecuencias de la categoría profesional.

Tabla 18: Distribución de frecuencias. Variable estudios complementarios

Tabla 19: Tipología de las asignaturas impartidas

Tabla 20: Carácter de las asignaturas impartidas

Tabla 21: Nº de créditos de las asignaturas impartidas

Tabla 22: Cursos en los que imparten de las asignaturas de IFE

Tabla 23: tipología de las asignaturas de IFE

Tabla 24: Distribución de frecuencias. Variable investigación

Tabla 25: Campos de investigación del profesorado

Tabla 26: Planificación de la actividad docente

Tabla 27: Estrategias didácticas del profesorado

Tabla 28: Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje

Tabla 29: Utilización de soportes tecnológicos

Tabla 30: Criterios para la elección de los materiales

Tabla 31: Fuentes de los materiales

Tabla 32: Valoración de las destrezas lingüísticas

Tabla 33: Lengua vehicular utilizada en el aula

Tabla 34: temario y necesidades laborales de los alumnos

Tabla 35: frecuencia de uso de los materiales didácticos

Tabla 36: materiales didácticos y necesidades del alumnado

Tabla 37: metodología de la enseñanza

Tabla 38: frecuencia de uso de los materiales didácticos

Tabla 39: influencia en el proceso de aprendizaje del alumnado

Tabla 40: proceso de auto-evaluación

Tabla 41: evaluación del proceso de enseñanza

Tabla 42: Evaluación del proceso de aprendizaje

Tabla 43: Asistencia a encuentros profesionales

Tabla 44: Recursos existentes en el centro de trabajo

Tabla 45: Frecuencia de uso de los materiales didácticos

Tabla 46: Prueba T de Wilcoxon

Tabla 47: Tabla de contingencia

Tabla 48: Prueba T de Wilcoxon

Tabla 49: Tabla de contingencia

Tabla 50: Prueba T de Wilcoxon

Tabla 51: Tabla de contingencia

Tabla 52: Prueba T de Wilcoxon

Tabla 53: Tabla de contingencia

Tabla 54: Prueba T de Wilcoxon

Tabla 55: Tabla de contingencia

Tabla 56: Prueba T de Wilcoxon

Tabla 57: Tabla de contingencia

Tabla 58: Prueba T de Wilcoxon

Tabla 59: Tabla de contingencia

Tabla 60: Prueba W de Kendall

Tabla 61: Tabla de contingencia

Tabla 62: Prueba W de Kendall

Tabla 63: Tabla de contingencia

Tabla 64: Prueba W de Kendall

Tabla 65: Tabla de contingencia

Tabla 66: Prueba W de Kendall

Tabla 67: Tabla de contingencia

Tabla 68: Prueba W de Kendall

Tabla 69: Tabla de contingencia

Tabla 70: Prueba T de Wilcoxon

Tabla 71: Tabla de contingencia

Tabla 72: Prueba W de Kendall

Tabla 73: Tabla de contingencia

Tabla 74: Prueba T de Wilcoxon

Tabla 75: Tabla de contingencia

Tabla 76: Prueba T de Wilcoxon

Tabla 77: Tabla de contingencia

Tabla 78: Prueba T de Wilcoxon

Tabla 79: Tabla de contingencia

Tabla 80: Confirmación de las hipótesis

Anexo II: Índice de figuras

Índice de figuras

Figura 1: Organigrama de la ANECA

Figura 2: Modelos y concepciones curriculares

Figura 3: Aproximaciones al estudio del curriculum (adaptado de Gairín, 2005:46)

Figura 4: Fuentes de la Planificación Curricular

Figura 5: Adultos que no hablan ninguna lengua extranjera en Europa en %.

Figura 6: Conocimiento de una segunda lengua en Europa en %.

Figura 7: Alumnos que aprenden un segundo idioma en Secundaria en Europa en %.

Figura 8: Alumno que no estudian ninguna lengua en Secundaria en %.

Figura 9: Diversificación de la lengua inglesa por zonas y número de hablantes.

Figura 10: Procedencia de los contratos de servicios según datos de Technology Partners International.

Figura 11: Evolución ascendente de las exportaciones, datos proporcionados por NASSCOM y Evalueserve.

Figura 12: Alumnos en campus filiales y alumnos en campus británicos; en Graddol (2006:79)

Figura 13: Clasificación de IFE de Robinson (1991)

Figura 14: Situaciones en las que se imparte IFA

Figura 15: Clasificación del ISL según su lugar de impartición. (Creación de la investigadora)

Figura 16: Categorías del IFE en el R.U. Fuente: Ron Howard (1997)

Figura 17: Clasificación del IFE en EEUU.

Figura 18: Clasificación del IFE en R.U. (Howard)

Figura 19: El “árbol genealógico” del IFE (Robinson, 1991:3)

Figura 20: Elementos del análisis de necesidades (Dudley-Evans y St John, 1998:125)

Figura 21: Subtipos de IFE, Hutchinson y Waters (1987: 17)

Figura 22: Referentes y condicionantes de la programación (Yaniz y Villardón, 2006:36)

Figura 23: Enfoque metodológico centrado en la lengua

Figura 24: Enfoque metodológico centrado en las destrezas

Figura 25: Propuesta de diseño de un curso IFE: Fuente: (Huchinson y Waters, 1987:93).

Figura 26: Elementos de la metodología adaptados de Richards y Rodgers (1986 y 2001)

Figura 27: Tipología de la titulación del profesorado encuestado

Figura 28: Tipología de las Escuelas y Facultades

Figura 29: Centros pertenecientes a estudios de Ingenierías y de Arquitecturas

Figura 30: Universidades de estudio de los encuestados.

Figura 31: Centros de formación en IFE

Figura 32: Estudios complementarios del profesorado

Figura 33: Tipología de las asignaturas impartidas

Figura 34: Carácter de las asignaturas impartidas

Figura 35: Campos de investigación del profesorado

Figura 36: Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas.

Figura 37: Coordina el plan con el profesorado del área/ curso/titulación

Figura 38: Planifica la asignatura de acuerdo con los objetivos de la titulación

Figura 39: Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional

Figura 40: Tiene en cuenta las características del alumnado para diseñar el programa

Figura 41: Explicita claramente las competencias que pretende desarrollar

Figura 42: Prepara tareas para el alumnado teniendo como referencia el número de horas correspondientes a los ECTS de la asignatura.

Figura 43: Planifica la enseñanza teniendo en cuenta el número de horas de trabajo docente correspondientes a la asignatura.

Figura 44: Planifica sesiones presenciales con todo el grupo, trabajo en pequeños grupos y tareas individuales.

Figura 45: Planifica sesiones de tutoría académica para orientar el trabajo individual, controlar dicho proceso, etc.

Figura 46: Actualiza los contenidos de la asignatura periódicamente.

Figura 47: Reflexiona sobre la propia acción docente con objeto de mejorarla.

Figura 48: Prepara diferentes estrategias/técnicas didácticas.

Figura 49: Selecciona las actividades de aprendizaje teniendo en cuenta los objetivos pretendidos.

Figura 50: Datos globales de la planificación del profesorado.

Figura 51: Desarrolla completamente el programa en el periodo asignado.

Figura 52: Da información al alumno sobre los aspectos relevantes y los que debe mejorar en sus actividades, exámenes, etc.

Figura 53: Utiliza diferentes estrategias/técnicas adecuadas para lograr los objetivos de la asignatura.

Figura 54: Facilita, con actuaciones específicas (cuestionarios, tareas prácticas,...), que el alumnado aprenda de forma activa.

Figura 55: Facilita, con actuaciones específicas (cuestionarios, tareas prácticas,...), que el alumnado aprenda de forma activa.

Figura 56: Realiza un plan para que el alumnado aprenda de manera autónoma

Figura 57: Favorece en el alumnado el desarrollo de la responsabilidad con exigencias específicas

Figura 58: Promueve que el alumnado desarrolle el interés por el conocimiento.

Figura 59: Facilita la comprensión de la tarea que imparte.

Figura 60: Relaciona los contenidos y procedimientos aprendidos con la realidad práctica.

Figura 61: Fomenta en el alumnado el empleo de las nuevas tecnologías.

Figura 62: Análisis global sobre la planificación de la asignatura.

Figura 63: Establece relaciones cordiales con los estudiantes.

Figura 64: Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos.

Figura 65: Evalúa el proceso de aprendizaje.

Figura 66: Evalúa el proceso de enseñanza.

Figura 67: Auto-evalúa su actuación docente y didáctica.

Figura 68: Evalúa todas las competencias programadas.

Figura 69: Hace que la evaluación ayude al alumno a mejorar.

Figura 70: Evalúa de manera coherente con los objetivos y la metodología de la
asignatura.

Figura 71: Facilita la autoevaluación del alumno.

Figura 72: Utiliza la coevaluación entre el alumnado.

Figura 73: Orienta individualmente al alumnado.

Figura 74: Hace partícipe al alumno de su evaluación.

Figura 75: Evalúa el programa.

Figura 76: Globalización del proceso de evaluación.

Figura 77: Lengua vehicular utilizada en el aula.

Anexo III: Cartas

ANEXO III.1. Carta Electrónica de Solicitud de Datos de Profesorado a los

Dptos.

Estimado/a

Mi nombre es Mercedes del Fresno y soy profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Inglés) en la Facultad de Educación de la UCM.

Realizo mi tesis doctoral bajo la dirección de la Dra. Mária Vega Fernández, en Lingüística Aplicada, en concreto en el campo de Inglés para Fines Específicos (IFN/ESP) en las carreras tradicionalmente llamadas técnicas como son las Ingenierías y la Arquitectura, tanto técnicas como superiores, en las universidades públicas de ámbito nacional.

El motivo de ponerme en contacto con usted no es otro que el de solicitar su inestimable ayuda facilitándome los nombres y direcciones de correo electrónico, de aquellos profesores y profesoras de su centro que imparten lengua inglesa, a fin de contactar con ellos para conocer su opinión sobre diferentes temas que configuran la parte empírica de mi investigación.

Con la convicción de que el resultado concluyente de mi investigación resultará de interés para la comunidad educativa en general y para la universitaria en particular, le adelanto mi más sincero agradecimiento al tomarse la molestia de facilitarme los datos anteriormente mencionados.

Un cordial saludo,

Mercedes Del Fresno Fernández
Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura
Facultad de Educación - UCM
C/ Rector Royo Villanova, Edificio "La Almudena"
Ciudad Universitaria
28040 Madrid
Tlf. 91 394 63 33
Móvil 666 5522 45
mdfresno@edu.ucm.es

ANEXO III.2. CARTA ELECTRÓNICA PARA CUESTIONARIO PILOTO

Estimado/a colega:

Mi nombre es Mercedes del Fresno y soy profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Inglés) en la Facultad de Educación de la UCM.

Realizo mi tesis doctoral bajo la dirección de la Dra. Mária Vega Fernández, en Lingüística Aplicada, en concreto en el campo del Inglés para Fines Específicos (IFN/ESP) en las carreras tradicionalmente llamadas técnicas como son las Ingenierías y la Arquitectura, tanto técnicas como superiores, en las universidades públicas de ámbito nacional.

Me pongo en contacto con usted con el fin de solicitar su inestimable ayuda con el cuestionario piloto que le envío, para la recogida de datos de la parte empírica de mi investigación, dado que usted, como docente de INF/ESP, se encuentra dentro del perfil requerido. Esta recogida de datos la estoy realizando a través de un cuestionario que envío por correo electrónico, que le agradecería sobremanera contestara. Cualquier comentario para la mejora del cuestionario será bienvenido. Para rellenar el cuestionario electrónicamente, le adjunto un link a través del cual podrá acceder a la encuesta:

http://www.surveymonkey.com/s.aspx?sm=awfzgM0HzAUiAzkwMVVPbQ_3d_3d

En caso de necesitar alguna aclaración, no dude en ponerse en contacto conmigo. De igual modo, la Dra. Mária Vega Fernández contestará gustosamente a cualquier pregunta. Puede contactar con ella en la dirección mlv91@hotmail.com o en el teléfono 656 44 95 34.

Agradezco sinceramente su colaboración.

Un cordial saludo,

Mercedes Del Fresno Fernández

Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura

Facultad de Educación - UCM

C/ Rector Royo Villanova, Edificio "La Almudena"

Ciudad Universitaria

28040 Madrid

Tlf. 91 394 63 33

Móvil 666 5522 45

mdfresno@edu.ucm.es / mdfresno@gmail.com

Anexo III.3. Carta Electrónica de Solicitud de Información y Colaboración al Profesorado.

Estimado/a colega:

Le agradezco enormemente su interés y el tiempo dedicado a responder el cuestionario que le remití. Tal y como le ofrecí en una carta anterior, una vez que el estudio esté realizado, y si así usted lo deseara, con mucho gusto le remitiré un resumen del mismo.

Si en alguna ocasión puedo servirle de ayuda, no dude en ponerse en contacto conmigo.

Muchas gracias de nuevo por su contribución a la investigación.

Reciba un cordial saludo,

Mercedes Del Fresno Fernández

Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura

Facultad de Educación - UCM

C/ Rector Royo Villanova, Edificio “La Almudena”

Ciudad Universitaria

28040 Madrid

Tlf. 91 394 63 33

Móvil 666 5522 45

mdfresno@edu.ucm.es mdfresno@gmail.com

ANEXO III.4. CARTA ELECTRÓNICA DE RECORDATORIO

Estimado/a Colega:

Como posiblemente recuerde por algún correo anterior, mi nombre es Mercedes del Fresno y soy profesora del Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Inglés) en la Facultad de Educación de la UCM.

Realizo mi tesis doctoral bajo la dirección de la Dra. Mária Vega Fernández, en Lingüística Aplicada, en concreto en el campo de Inglés para Fines Específicos (IFN/ESP) en las carreras tradicionalmente llamadas técnicas como son las Ingenierías y la Arquitectura, tanto técnicas como superiores, en las universidades públicas de ámbito nacional, objeto para el cual elaboré un cuestionario que envié al profesorado implicado en ese área, entre los que, según mis datos, se encuentra usted.

El motivo de esta carta es enviarle el cuestionario en caso de que no le haya llegado bien o se haya extraviado, y **solicitarle encarecidamente** que haga lo posible por responderlo. Como bien sabe, en una tesis, el resultado de la parte empírica es obligatorio y, en mi caso, sólo tiene validez si la muestra llega a ser suficientemente representativa. Aunque hasta la fecha el porcentaje de participación ha sido aceptable, sin embargo faltan algunos cuestionarios cumplimentados para llegar al nivel mínimo establecido. Por si le sirviera de ayuda para decidirse, le diré que bastantes profesores que ya lo han rellenado, lo han encontrado interesante, y más fácil de responder de lo que inicialmente pudiera parecer.

Por todo ello, le reitero el ruego de que, con independencia de sus más que seguras múltiples obligaciones, realice un esfuerzo y contribuya al éxito de este estudio, que tan necesario es para mí, antes del 15 de Mayo.

Gracias por adelantado y reciba un cordial saludo,

Mercedes Del Fresno Fernández

Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura
Facultad de Educación - UCM
C/ Rector Royo Villanova, Edificio "La Almudena"
Ciudad Universitaria
28040 Madrid
Tlf. 91 394 63 33
Móvil 666 5522 45
mdfresno@edu.ucm.es mdfresno@gmail.com

ANEXO III.5. CARTA DE AGRADECIMIENTO POR LA COLABORACIÓN

Estimado/a colega:

Le agradezco enormemente su interés y el tiempo dedicado a responder el cuestionario que le remití. Tal y como le ofrecí en una carta anterior, una vez que el estudio esté realizado, y si así usted lo deseara, con mucho gusto le remitiré un resumen del mismo.

Si en alguna ocasión puedo servirle de ayuda, no dude en ponerse en contacto conmigo.

Muchas gracias de nuevo por su contribución a la investigación.

Reciba un cordial saludo,

Mercedes Del Fresno Fernández

Dpto. Didáctica de la Lengua y la Literatura

Facultad de Educación - UCM

C/ Rector Royo Villanova, Edificio “La Almudena”

Ciudad Universitaria

28040 Madrid

Tlf. 91 394 63 33

Móvil 666 5522 45

mdfresno@edu.ucm.es mdfresno@gmail.com

ANEXO III.6. INSTRUCCIONES AL PROFESORADO PARA CUMPLIMENTAR EL CUESTIONARIO ELECTRÓNICO

Estimado/a colega:

Antes de cubrir el cuestionario lea cuidadosamente cada pregunta y recuerde que estos cuestionarios son anónimos, por lo que usted puede contestar libremente.

En el cuestionario aparecen afirmaciones sobre diferentes prácticas relacionadas con la docencia.

Se trata de un cuestionario de **Respuesta Múltiple** en el que debe responder a todos los ítems de la pregunta. También encontrará cuestiones de **Respuesta Única** en las que deberá elegir un solo ítem de la pregunta.

Anexo IV. Cuestionarios

Anexo IV.1. Cuestionario Piloto

ACLARACIONES PREVIAS AL CUESTIONARIO

- ❖ El Cuestionario se compone de cuatro bloques diferenciados:
 - A. Datos Generales.
 - B. Materiales Didácticos.
 - C. Análisis, Adaptación y Elaboración de los Materiales.
 - D. Metodología empleada en el Aula.
 - C. Necesidades Formativas.
- ❖ Por favor, rellene el cuestionario marcando con una **cruz mayúscula (X)** cada una de las casillas en blanco correspondientes a las preguntas elegidas o en su caso, escribiendo la respuesta adecuada.
- ❖ Lea cuidadosamente cada pregunta antes de contestar.
- ❖ Preste atención a las referencias que se hacen a pie de página.
- ❖ Antes de comenzar desearía aclarar algunas cuestiones como:
 - En todo momento nos referimos a la enseñanza universitaria de carácter público.

A. Datos Generales

Estos cuestionarios son anónimos, por lo que usted puede contestar libremente.

Respuesta Múltiple: Responda a todos los ítems de la pregunta.

Respuesta Única: Elija un solo ítem de la pregunta.

A.1. Titulación Académica que usted posee:

A.2. Facultad /Escuela en la que usted imparte docencia:

A.3. Edad:

De 20-30 años	
De 31-40 años	
De 41-50 años	
De 51-60 años	
Más de 61 años	

A.4. Sexo: Hombre Mujer

A.5. Curso en el que usted imparte ESP:

A.6. Años de experiencia en la docencia:

--

A.7. Años de experiencia en su actual campo de docencia: _____

A.8. Experiencia en otras áreas: ¿En qué áreas?

--

Desde _____ hasta _____

A.9. Categoría profesional:

Catedrático Universidad	
Catedrático E. Universitaria	
Titular de Universidad	
Titular de Escuela Universitaria	
Profesor Ayudante Doctor	
Profesor Contratado Doctor	
Profesor Asociado	
Otra	

A.10. Centro donde usted cursó estudios para impartir Inglés General:

(Centro) _____

(Ciudad) _____

Desde _____ Hasta _____

A.11. ¿Dónde se formó usted para impartir ESP?

(Centro)_____

(Ciudad)_____

Desde_____ Hasta_____

Otras opciones: _____

A.12. ¿Ha realizado usted otros estudios complementarios? Si ☐ No ☐

¿Cuáles?_____

¿Dónde?_____

Desde_____ Hasta _____

A.13. Indique las asignaturas que usted imparte en el curso académico 2009-10:

	ASIGNATURA	Anual	Cuatri.	ECTS.	Curso
1					
2					
3					
4					
5					

A.14. ¿Trabaja usted actualmente en algún campo de investigación afín a su campo de docencia? (Respuesta única) Si ☐ No ☐

A.15. ¿Lo ha hecho con anterioridad? (Respuesta única) Si ☐ No ☐

¿En qué campo?_____

¿Dónde?_____

Desde_____ Hasta_____

A.16. Ha realizado usted investigación en: (Respuesta múltiple)

	Nunca	Casi Nunca	A veces	Bastante	Mucho
La evaluación del ESP en el EEES					
La creación de materiales para ESP					
La adaptación de materiales al ESP					

B. Materiales Didácticos¹

B.1. Qué tipo de material utiliza usted en sus clases:

- a. Impreso:
 - i. Libros de texto ☐
 - ii. Fotocopias de otros libros ☐
 - iii. Materiales creados por usted ☐
- b. TICs ☐
- c. Wiki ☐
- d. WebQuests ☐
- e. Powerpoint ☐
- f. DVDs ☐
- g. Blogs ☐
- h. Exposición de trabajos por parte del alumnado ☐

¹ En un sentido amplio, la definición de *Materiales Didácticos* incluye todo tipo de material que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Exposición individual ☐
- Exposición en pequeños grupos ☐

i. Materiales creados por el alumnado ☐

- De creación individual ☐
- De creación en grupo ☐

j. Si utiliza libro de texto, por favor, indique:

Título: _____

Autor/es: _____

Editor/es: _____

Editorial: _____

Año de publicación: _____

B.2. ¿Con qué frecuencia utiliza usted los siguientes soportes?: (Respuesta Múltiple)

	Nunca	Poco	Algo	Bastante	Siempre
Pizarra tradicional					
Pizarra Digital					
Rotafolios					
Cañón					
Reproductor de DVD					
Reproductor de CD					

Retroproyector					
Reproductor de Diapositivas					
Ordenador					
Radio-Cassette					

B.3. ¿En qué se basa para la elección de esos materiales? (Respuesta múltiple)

	Nunca	Poco	Algo	Bastante	Siempre
Me vienen impuestos.					
Por los Catálogos de las editoriales					
Por revistas especializadas					
Por los comerciales de la editorial					
Por consultas de biblioteca					
Por consultas en librerías					
Por asistencias a congresos, seminarios,...					
Por información en Internet					
Por recomendación de colegas					
Por consenso del departamento					
Otros:					

B.4. ¿Cuál es la fuente principal de la que usted obtiene los materiales didácticos?:
(Respuesta única)

Fuente principal: Libro de texto/manual		
Combinación en proporción similar: libro de texto y materiales didácticos		

Combinación en proporción disparar: libro de texto y materiales didácticos		
Combinación: fuentes diversas		

B.5. ¿Cómo integra usted el vocabulario, el vocabulario específico y los fraseologismos en sus clases?

Incluir opciones

B.6. Valore del 1 al 10 la importancia de las siguientes destrezas, siendo 1: Ninguna y 10: Muy Alta (Respuesta múltiple)

	1	2	3	4	5	6	8	9	10
Listening									
Speaking									
Reading									
Writing									
Vocabulary									
Specific Use of English									
Grammar									

B.7. ¿Qué lengua utiliza usted en sus clases? Valore del 1 al 10, siendo 1: Nunca y 10: Siempre. (Respuesta múltiple)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Español										
Inglés										

B.8. ¿Considera usted su temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos? (Respuesta única)

Si ☐ No ☐

B.9. ¿Con qué frecuencia utiliza usted los siguientes materiales? (Respuesta múltiple)

	Nunca	Casi nunca	Rara vez	Bastante	Siempre
Libro de texto/Manual					
Materiales impresos del Centro					
Materiales personales					
Materiales de Internet					
Materiales Auténticos					
Materiales que usted adapta					
Materiales adaptados por compañeros					
Materiales adaptados por compañeros y que usted comparte.					
Materiales elaborados con el alumnado.					
Materiales elaborados por el alumnado como tareas externas.					

B.10. ¿En qué medida cubren las necesidades de sus alumnos los materiales didácticos que usted utiliza? (Respuesta única)

Nada	Poco	Suficiente	Bastante	Totalmente

C. Análisis², Adaptación³ y Elaboración⁴ de los Materiales.

C.1. ¿En qué medida cree usted que el Análisis, Adaptación y Elaboración de los Materiales Didácticos complementa o mejora la docencia en sus clases y, por tanto, el aprendizaje de sus alumnos? (Respuesta múltiple):

	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Totalmente
Permite mayor autonomía al docente					
Favorece la creatividad					
Estimula la motivación del alumno					
Evita la rutina y la monotonía					
Acerca al alumno al mundo real					
Se adapta a las necesidades del Alumno					
Elimina elementos irrelevantes o inapropiados para la consecución de					

² **Análisis:** Entendemos como tal el análisis de los materiales didácticos con el fin de averiguar si se adecúan a las necesidades del alumnado y cumplen los objetivos que con ellos se quiere conseguir.

³ **Adaptación:** Entendemos como tal la modificación necesaria del material didáctico ya existente con el fin de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

⁴ **Elaboración:** Entendemos como tal el diseño y creación de materiales, por parte del profesor, con el fin de adecuarlo al alumnado y de facilitar los objetivos del curso marcados por el centro o el profesorado.

los objetivos					
Favorece el aprendizaje					
Otras:					

C.2. ¿Realiza proceso de auto-evaluación?

Si ☐ No ☐

C.3. ¿Realiza usted evaluación del proceso de enseñanza? (Respuesta única)

Si ☐ No ☐

C.4. ¿Realiza usted evaluación del proceso de aprendizaje? (Respuesta única)

Si ☐ No ☐

C.5. ¿Asiste usted a encuentros relacionados con su campo de trabajo? (Respuesta múltiple)

	si	no	nacionales	internacionales
Jornadas				
Congresos				
Simposios				
Conferencias				
Seminarios				
Cursos de formación permanente				

C.6. ¿Con qué recursos tradicionales y tecnológicos cuenta usted en su centro de trabajo?

¿Con qué frecuencia los utiliza?

Reestructuración de los estudios de Lengua Inglesa con Fines Específicos en las Carreras Técnicas en la Universidad Pública española. Análisis detallado de un Corpus de informantes: hipótesis, previsiones y propuesta.

Recursos	Existen		Frecuencia de uso				
	Si	No	Nunca	Poca	Media	Bastante	Siempre
Fotocopiadora							
Encuadernadora							
Plastificadora							
Retroproyector							
Cañón							
Ordenadores							
Grabadoras de DVD/CD							
Grabadora de vídeos							
Laboratorio de idiomas							
Libros de apoyo a la asignatura							
Banco de materiales didácticos							
Banco de materiales auténticos							
Cámara de vídeo							
Cámara fotográfica							
Otros (indique cuales)							
Indique, por favor, el motivo de la nula, escasa o media frecuencia de uso de los recursos.							

C.7. Pequeño espacio para realizar comentarios abiertos.

D. Metodología

D.1. ¿Qué tipo de metodología utiliza usted en sus clases?

D.2. ¿Con qué frecuencia utiliza usted los siguientes Materiales Didácticos? (Respuesta múltiple):

	Nunca	Poca Frecuencia	Mediana frecuencia	Bastante frecuencia	Siempre
Libro de texto					
Cuaderno de ejercicios del libro					
Audio del libro de texto					
Material impreso (no texto)					
Audio diferente al del texto					
Fuentes gráficas y visuales independientes del libro de texto (mapas, gráficos,...)					

Reestructuración de los estudios de Lengua Inglesa con Fines Específicos en las Carreras Técnicas en la Universidad Pública española. Análisis detallado de un Corpus de informantes: hipótesis, previsiones y propuesta.

Material audiovisual diferente al del libro					
Diccionarios generales monolingües					
Diccionarios generales bilingües					
Diccionarios especializados monolingües					
Diccionarios especializados bilingües					
Periódicos especializadas					
Revistas especializadas					
Juegos de rol u otros juegos					
Material auténtico					
Supuestos de la vida real					
Programas de ordenador					
Internet					
Charlas, seminarios o conversaciones con anglófonos					
Otros (indique cuales)					

E. Necesidades Formativas⁵

En el cuestionario aparecen afirmaciones sobre diferentes prácticas relacionadas con la docencia. Se trata de un cuestionario de Respuesta Múltiple.

E.1. PLANIFICACIÓN

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas.					
Coordina el plan con el profesorado del área/ curso/titulación.					
Planifica la asignatura de acuerdo con los objetivos de la titulación.					
Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional.					
Tiene en cuenta las características del alumnado para diseñar el programa.					
Explicita claramente las competencias que pretende desarrollar.					
Prepara tareas para el alumnado teniendo como referencia el número de horas correspondientes a los ECTS de la asignatura.					

⁵ Adaptado de Elempuru, I. et al (2006) *Plan de Formación del Profesorado para la incorporación del modelo formativo de la UD*. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto. Cuadernos monográficos del ICE, núm. 13. 51-53

Planifica la enseñanza teniendo en cuenta el número de horas de trabajo docente correspondientes a la asignatura.					
Planifica sesiones presenciales con todo el grupo, trabajo en pequeños grupos y tareas individuales.					
Planifica sesiones de tutoría académica para orientar el trabajo individual, controlar dicho proceso, etc.					
Actualiza los contenidos de la asignatura periódicamente.					
Reflexiona sobre la propia acción docente con objeto de mejorarla.					
Prepara diferentes estrategias/técnicas didácticas.					
Selecciona las actividades de aprendizaje teniendo en cuenta los objetivos pretendidos.					

E.2. APLICACIÓN

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Desarrolla completamente el programa en el periodo asignado.					
Da información al alumno sobre los aspectos relevantes y los que debe mejorar en sus actividades, exámenes, etc.					
Utiliza diferentes estrategias/técnicas adecuadas para lograr los objetivos de la asignatura.					
Facilita, con actuaciones específicas (cuestionarios, tareas prácticas,...), que el alumnado aprenda de					

forma activa.					
Utiliza actividades para que el alumnado aprenda de forma colaborativa.					
Realiza un plan para que el alumnado aprenda de manera autónoma.					
Favorece en el alumnado el desarrollo de la responsabilidad con exigencias específicas.					
Promueve que el alumnado desarrolle el interés por el conocimiento.					
Facilita la comprensión de la tarea que imparte.					
Relaciona los contenidos y procedimientos aprendidos con la realidad práctica.					
Fomenta en el alumnado el empleo de las nuevas tecnologías.					

E.3. EVALUACIÓN

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Establece relaciones cordiales con los estudiantes.					
Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos.					
Evalúa el proceso de aprendizaje.					
Evalúa el proceso de enseñanza.					
Auto-evalúa su actuación docente y didáctica					
Evalúa todas las competencias programadas.					

Hace que la evaluación ayude al alumno a mejorar.					
Evalúa de manera coherente con los objetivos y la metodología de la asignatura.					
Facilita la autoevaluación del alumno.					
Utiliza la coevaluación entre el alumnado.					
Orienta individualmente al alumnado.					
Hace partícipe al alumno de su evaluación.					
Evalúa el programa.					

Pequeño espacio para realizar comentarios abiertos

***Le agradecería un último esfuerzo para comprobar que no ha olvidado responder a ninguna de las preguntas.**

MUCHAS GRACIAS POR SU INESTIMABLE COLABORACIÓN

Anexo IV.2: Cuestionario Definitivo

Anexo V: Listado de Universidades por Comunidades Autónomas

LISTADO ALFABÉTICO DE UNIVERSIDADES POR COMUNIDADES AUTÓNOMAS

(Realizado por la Universidad de Alicante)

(*) UNIVERSIDADES PRIVADAS

(+) UNIVERSIDADES DE LA IGLESIA

Andalucía

Universidad de Almería

Universidad de Cádiz

Universidad de Córdoba

Universidad de Granada

Universidad de Huelva

Universidad Internacional de Andalucía

Universidad de Jaén

Universidad de Málaga

Universidad Pablo de Olavide

Universidad de Sevilla

Aragón

Universidad de Zaragoza

Universidad San Jorge (*)

Canarias

Universidad de La Laguna

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Cantabria

Universidad de Cantabria

Universidad Internacional Menéndez Pelayo (UIMP)

Castilla La Mancha

Universidad de Castilla La Mancha

Castilla y León

Universidad de Burgos

Universidad Católica de Ávila (+)

Universidad Europea Miguel de Cervantes (*)

IE Universidad (*)

Universidad de León

Universidad Pontificia de Salamanca (+)

Universidad de Salamanca

Universidad de Valladolid

Catalunya

Universitat Abat Oliba CEU

Universitat Autònoma de Barcelona

Universitat de Barcelona

Universitat de Girona

Universitat Internacional de Catalunya (*)

Universitat de Lleida

Universitat Oberta de Catalunya (*)

Universitat Politècnica de Catalunya

Universitat Pompeu Fabra

Universitat Ramon Llull (*)

Universitat Rovira i Virgili

Universitat de Vic (*)

Comunidad de Madrid

Universidad Alfonso X El Sabio (*)

Universidad de Alcalá

Universidad Antonio de Nebrija (*)

Universidad Autónoma de Madrid

Universidad Camilo José Cela (*)

Universidad Carlos III de Madrid

Universidad Complutense de Madrid

Universidad a Distancia de Madrid

Universidad Europea de Madrid (*)

Universidad Francisco de Vitoria (*)

Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)

Universidad Politécnica de Madrid

Universidad Pontificia de Comillas (+)

Universidad Rey Juan Carlos

Universidad de San Pablo-CEU (*)

Comunidad Foral de Navarra

Universidad de Navarra (+)

Universidad Pública de Navarra

Comunitat Valenciana

Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante

Universitat Jaume I

Universidad Miguel Hernández

Universitat Politècnica de Valencia

Universitat de Valencia

Universitat Cardenal Herrera-CEU (*)

Universidad Católica de Valencia "San Vicente Mártir" (+)

Extremadura

Universidad de Extremadura

Galicia

Universidade da Coruña

Universidade de Santiago de Compostela

Universidad de Vigo

Illes Balears

Universitat de Les Illes Balears

La Rioja

Universidad de La Rioja

País Vasco

Mondragon Unibertsitatea (*)

Universidad de Deusto (+)

Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Principado de Asturias

Universidad de Oviedo

Región de Murcia

Universidad Politécnica de Cartagena

Universidad Católica de San Antonio (+)

Universidad de Murcia

Anexo VI: Listado de Facultades y Escuelas

Comunidad Autónoma: Andalucía	
UNIVERSIDAD DE ALMERIA	
Escuela Politécnica Superior	
Ingeniería Técnica Agrícola especialidad en Explotaciones Agropecuarias	
Ingeniería Técnica Agrícola especialidad en Hortofruticultura y Jardinería	
Ingeniería Técnica Agrícola especialidad en Industrias Agrarias y Alimentarias	
Ingeniería Técnica Agrícola especialidad en Mecanización y Construcciones Rurales	
Ingeniería Técnica en Informática de Gestión	
Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas	
Ingeniero Técnico Industrial especialidad Mecánica	
Ingeniero Agrónomo	
Ingeniero Informático	
Universidad De Cádiz	
Escuela Superior de Ingeniería	
Ingeniería Técnica Industrial en Electricidad	
Ingeniería Técnica Industrial en Electrónica Industrial	
Ingeniería Técnica Industrial en Mecánica	
Ingeniería Técnica en Informática de Gestión	
Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas	
Ingeniería en Organización Industrial (2º ciclo)	
DOBLE TITULACIÓN: Ingeniería TI en Electricidad y Electrónica Industrial	
Ingeniero en Informática (2º ciclo)	
Campus de Puerto Real	

Ingeniería Química
Escuela Universitaria de Ingeniería Técnica Naval
Ingeniería Técnica Naval en Estructuras Marinas
Ingeniería Técnica Naval en Propulsión y Servicios del Buque
Campus de la Bahía de Algeciras
Escuela Politécnica Superior
Técnica Industrial en Electricidad
Ingeniería Técnica Industrial en Electrónica Industrial
Ingeniería Técnica Industrial en Mecánica
Ingeniería Técnica Industrial en Química Industrial
Ingeniería Técnica Obras Públicas (Construcciones Civiles)
Ingeniería Técnica Obras Públicas (Hidrología)
Ingeniería Técnica Obras Públicas (Transporte y Servicios Urbanos)
Ingeniería Industrial (2º ciclo)
DOBLE TITULACIÓN: Ingeniería TI en Electricidad y Electrónica Industrial
DOBLE TITULACIÓN: Ingeniería TOP en Construcciones Civiles y Transportes y Servicios Urbanos
DOBLE TITULACIÓN: Ingeniería TOP en Construcciones Civiles e Hidrología
UNIVERSIDAD DE CÓDOBA
*E.T.S.I.A.M
Ingeniero Agrónomo.
Ingeniero de Montes.
* Escuela Politécnica Superior
Ingeniero Técnico Industrial en Electricidad.

Ingeniero Técnico Industrial en Electrónica Industrial.
Ingeniero Técnico Industrial en Mecánica.
Ingeniero Técnico en Informática de Gestión.
Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas.
Ingeniero en Automática y Electrónica Industrial (2º ciclo).
Ingeniero en Informática (2º ciclo).
* Escuela Universitaria Politécnica de Bélmez
Ingeniero Téc. en Obras Públicas en Construcciones Civiles.
Ingeniero Téc. de Minas en Instal. Electromecánicas Mineras (Durante el Curso 2008-2009 no se ofertan estos estudios para los alumnos de nuevo ingreso).
Ingeniero Téc. de Minas en Explotación de Minas.
Ingeniero Téc. de Minas en Sondeos y Prosp. Mineras. (Durante el Curso 2008-2009 no se ofertan estos estudios para los alumnos de nuevo ingreso).
Itinerario Conjunto: Ingeniero Téc. en Obras Públicas en Construcciones Civiles e Ingeniero Téc. de Minas en Explotación de Minas.
Universidad de Granada
Arquitecto
Arquitectura Técnica
Ingeniería Técnico de Telecomunicaciones
Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos
Ingeniero en Electrónica (sólo 2º Ciclo)
Ingeniero en Informática
Ingeniero Químico
Ingeniero Técnico en Informática de Gestión

Ingeniero Técnico en Informática de Gestión (Ceuta)
Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas
Universidad de Huelva
Escuela Politécnica Superior
Ingeniero Químico
Universidad de Sevilla
Arquitecto
Arquitecto Técnico
Ingeniero Aeronáutico
Ingeniero de Telecomunicación
Ingeniero en Informática
Ingeniero Industrial
Ingeniero Químico
Ingeniero Técnico Diseño Industrial
Ingeniero Técnico Informática de Gestión
Ingeniero Técnico Informática de Sistemas
Ingeniero Técnico Agrícola Especialidad Explotaciones Agropecuarias
Ingeniero Técnico Agrícola Especialidad Hortofruticultura y Jardinería
Ingeniero Técnico Agrícola Especialidad Explotaciones Agropecuarias y Hortofruticultura y Jardinería (doble titulación).
Ingeniero Técnico Industrial Esp. Electricidad
Ingeniero Técnico Industrial Esp. Electrónica Industrial
Ingeniero Técnico Industrial Esp. Mecánica
Ingeniero Técnico Industrial Esp. Química Industrial

Ingeniero Técnico Industrial Esp. Conjunta I.T. Diseño Esp. Mecánica
--

Conjunta I.T.I. Esp. Eléctric. y Electrónica
--

Conjunta I.T.I Esp. Eléctric. y Mecánica
--

Segundos ciclos

Ing. Automática y Electrónica Industrial
--

Ing. Electrónica

Ing. Materiales

Ing. Organización Industrial

Titulaciones de 1º ciclo

Escuela universitaria de arquitectura técnica
--

Arquitecto técnico

Escuela universitaria de ingeniería técnica agrícola

Ingeniero técnico agrícola - hortofruticultura y jardinería

Escuela universitaria politécnica

Ingeniero técnico en diseño industrial
--

Ingeniero técnico en informática de gestión

Escuela técnica superior de ingeniería informática
--

Ingeniero técnico en informática de sistemas
--

Escuela técnica superior de ingeniería informática
--

Ingeniero técnico industrial - esp. En química industrial

Escuela universitaria politécnica

Ingeniero técnico industrial - esp. En mecánica

Escuela universitaria politécnica

Ingeniero técnico industrial - esp. En electrónica industrial

Escuela universitaria politécnica
Ingeniero técnico industrial - esp. En electricidad
Escuela universitaria politécnica
Ingeniero técnico agrícola - explotaciones agropecuarias
Escuela universitaria de ingeniería técnica agrícola
Titulaciones de 1º y 2º ciclo
Arquitecto
Escuela técnica superior de arquitectura
Ingeniero aeronáutico
Escuela técnica superior de ingenieros
Ingeniero de telecomunicación
Escuela técnica superior de ingenieros
Ingeniero en informática
Escuela técnica superior de ingeniería informática
Ingeniero industrial
Escuela técnica superior de ingenieros
Ingeniero químico
Escuela técnica superior de ingenieros
Titulaciones de 2º ciclo
Ingeniero de materiales
Ingeniero en automática y electrónica industrial
Escuela técnica superior de ingenieros
Ingeniero en electrónica
Escuela técnica superior de ingenieros

Ingeniero en organización industrial
Escuela técnica superior de ingenieros
Comunidad autónoma: Aragón
universidad de Zaragoza
Graduado en arquitectura
Escuela universitaria de ingeniería técnica industrial
graduado en ingeniero en diseño industrial y desarrollo del producto
ingeniero agrónomo (2º CICLO)
ingeniero industrial
ingeniero químico
ingeniero de telecomunicación
ingeniero en informática
ingeniero técnico agrícola: Especialidad: explotaciones agropecuarias
ingeniero técnico industrial
Especialidad: electricidad
Especialidad: electricidad (electrónica industrial)
Especialidad: electrónica industrial
Especialidad: mecánica
Especialidad: química
Especialidad: química industrial
ingeniero técnico de telecomunicación
Especialidad: sistemas electrónicos
ingeniero técnico en diseño industrial
ingeniero técnico en informática de gestión

Comunidad Autónoma: Canarias
Universidad de la laguna
arquitectura técnica
Ingeniero agrónomo superior
Ingeniero técnico agrícola, especialidad en hortofruticultura y jardinería
Ingeniero Superior en Electrónica (2º Ciclo)
Ingeniero Superior en Automática y Electrónica Industrial (2º Ciclo)
Ingeniero Superior en Informática (2º Ciclo)
Ingeniero Superior Químico
Ingeniero Técnico de Obras Públicas, especialidad Hidrología
Ingeniero Técnico en Informática de Gestión
Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas
Ingeniero Técnico Industrial, especialidad Electrónica Industrial
Ingeniero Técnico Industrial, especialidad Mecánica
Universidad de las palmas de gran canaria
estudios de grado (primer y segundo ciclo)
Escuela técnica superior de arquitectura
Arquitecto
Escuela técnica superior de ingeniería industrial
Ingeniero industrial
ingeniero químico
Ingeniero de organización industrial (2º Ciclo)
ingeniero en automática y electrónica industrial (2º ciclo)

Escuela técnica superior de ingenieros de telecomunicación
Ingeniero de telecomunicación
Ingeniero en electrónica (2º Ciclo)
Escuela universitaria informática
Ingeniero técnico en informática de sistemas
ingeniero técnico en informática de gestión
Escuela universitaria de ingeniería técnica de telecomunicación
Ingeniero técnico de telecomunicación, especialidad en sistemas electrónicos
ingeniero técnico de telecomunicación, especialidad en sonido e imagen
ingeniero técnico de telecomunicación, especialidad en telemática
ingeniero técnico de telecomunicación, especialidad en sistemas de telecomunicación
Escuela universitaria politécnica
Ingeniero técnico en topografía
Ingeniero técnico de obras públicas, especialidad en hidrología
Ingeniero técnico en diseño industrial
Ingeniero técnico industrial, especialidad en electricidad
Ingeniero técnico industrial, especialidad en electrónica industrial
Ingeniero técnico industrial, especialidad en mecánica
Ingeniero técnico industrial, especialidad en química industrial
ingeniero técnico naval, especialidad en estructuras marinas
ingeniero técnico naval, especialidad en propulsión y servicios del buque
ingeniero técnico de obras públicas, especialidad en construcciones civiles
Ingeniero técnico de obras públicas, especialidad en transportes y servicios urbanos
facultad de informática

Ingeniero en informática
Comunidad Autónoma: Cantabria
Universidad de Cantabria
(estudios de primer ciclo)
Ingeniero técnico de minas, especialidad en explotación de minas (2000)
Ingeniero técnico de minas, especialidad en mineralurgia y metalurgia (2000)
Ingeniero técnico de obras publicas. Especialidad en construcciones civiles (1999)
Ingeniero técnico de telecomunicación. Especialidad en sistemas electrónicos (plan piloto EEES) (1992)
Ingeniero técnico industrial. Especialidad en electricidad (plan piloto EEES) (1995)
Ingeniero técnico industrial. Especialidad en electrónica industrial (1995)
Ingeniero técnico industrial. Especialidad en mecánica (1995)
Ingeniero técnico industrial. Especialidad en química industrial (1995)
Ingeniero técnico naval especialidad en propulsión y servicios del buque (2001)
(estudios de primer y segundo ciclo)
Ingeniero de caminos, canales y puertos (1999)
Ingeniero de telecomunicación (plan piloto EEES) (1992)
Ingeniero en informática (2005)
Ingeniero industrial (1994)
Ingeniero químico (plan piloto EEES) (1994)
Comunidad Autónoma: Castilla la mancha
universidad de castilla la mancha
Ingeniero agrónomo
Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos (PIDEN CERTIFICADO EN 4º)

Ingeniero Informático
Ingeniero Superior Industrial
Ingeniero Técnico Agrícola, esp. Hortofruticultura y Jardinería
Ingeniero Técnico Agrícola, esp. Industrias agrarias y alimentarias
INGENIERO Técnico Agrícola, esp. Explotaciones Agropecuarias
Ingeniero Técnico en Informática de Gestión
Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas
EU Politécnica de Almadén
Ingeniería Técnica de Minas, esp. Explotación de Minas
Ingeniería Técnica de Minas, esp. Sondeos y Prospecciones Mineras
Ingeniería Técnica de Minas, esp. Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos
Ingeniería Técnica Industrial Mecánica
Ingeniería Técnica Industrial Eléctrica
Ingeniería Técnica Industrial Química Industrial
Campus de Cuenca
Arquitectura Técnica
I.T en Telecomunicación
Campus de Toledo
Ingeniero técnico industrial, especialidad electricidad
Ingeniero Técnico Industrial ESPECIALIDAD ELECTRONICA INDUSTRIAL
Comunidad Autónoma: Castilla y León
Universidad de Burgos
Escuela Politécnica Superior (curso 2008-2009)
Ingeniería Técnica Agrícola: Industrias Agrarias y Alimentarias

Arquitectura Técnica
Ingeniería Técnica Industrial: Electrónica Industrial
Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos
Ingeniería Técnica Industrial: Mecánica
Ingeniería en Informática
Ingeniería Técnica en Informática de Gestión
Ingeniería de Organización Industrial
Ingeniería Técnica de Obras Públicas: Construcciones Civiles
Ingeniería Técnica de Obras Públicas: Transportes y Servicios Urbanos
Universidad de León
Ingeniero en Informática
Ingeniero Agrónomo (2º Ciclo)
Ingeniero Técnico Agrícola: Especialidad Explotaciones Agropecuarias
Ingeniero Técnico Agrícola: Especialidad Hortofruticultura y Jardinería
Ingeniero Técnico Agrícola: Especialidad Mecanización y Construcciones Rurales
Ingeniero Técnico Agrícola: Especialidad Industrias Agrarias y Alimentarias
(Campus de Ponferrada)
Ingeniero Técnico Forestal: Especialidad Explotaciones Forestales
(Campus de Ponferrada)
Ingeniero Industrial (2º Ciclo)
Ingeniero Técnico Industrial. Especialidad: Mecánica
Ingeniero Técnico Industrial. Especialidad: Electricidad
Ingeniero Técnico de Minas: Especialidad Sondeos y Prospecciones Mineras
Ingeniero Técnico de Minas: Especialidad Instalaciones Electromecánicas Mineras

Ingeniero Técnico de Minas: Especialidad Explotación de Minas
Ingeniero Técnico de Minas: Especialidad Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos
Ingeniero Técnico en Topografía (Campus de Ponferrada)
Ingeniero de Minas (2º Ciclo)
Ingeniero Técnico Aeronáutico: Especialidad en Aeromotores
Universidad de Salamanca
Campus de Zamora
Arquitecto Técnico
Ingeniero Técnico Agrícola. Especialidad: Explotaciones Agropecuarias
Ingeniero Técnico Agrícola. Especialidad: Industrias Agrarias y Alimentarias
Ingeniero Técnico Industrial. Especialidad: Mecánica
Ingeniero Técnico en Informática de Gestión
Ingeniero Técnico en Obras Públicas. Especialidad: Construcciones Civiles
Ingeniero de Materiales (2.º Ciclo)
Campus de Béjar
Ingeniero Técnico Industrial. Especialidad: Textil
Ingeniero Técnico Industrial. Especialidad: Electricidad
Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas
Ingeniero Técnico de Minas. Especialidad: Sondeos y Prospecciones Mineras
Ingeniero Técnico Industrial. Especialidad: Electrónica Industrial
Ingeniero Técnico Industrial. Especialidad Mecánica

Ingeniero Industrial (2º ciclo)
Campus de Ávila
Ingeniero Técnico de Obras Públicas. Especialidad: Hidrología
Ingeniero Técnico en Topografía
Ingeniero Geólogo
Ingeniero en Geodesia y Cartografía
Ingeniero en Informática (2º ciclo)
Ingeniero Técnico de Minas, Sondeos y Prospecciones Mineras
Ingeniero Químico
Universidad de Valladolid
Campus de Valladolid
Arquitecto
Ingeniero Informático
Ingeniero Técnico en Informática de Gestión
Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas
Ingeniero Industrial
Ingeniero de Organización Industrial
Ingeniero en Automática y Electrónica Industrial
Ingeniero de Telecomunicaciones
Ingeniero en Electrónica
Ingeniero Técnico de Telecomunicaciones, esp. Sistemas de Telecomunicaciones
Ingeniero Técnico de Telecomunicaciones, esp. Telemática
Ingeniero Técnico de Telecomunicaciones, esp. Sistemas Eléctricos (Politécnica)
Ingeniero Técnico en Diseño Industrial(Politécnica)

Ingeniero Técnico Industrial, esp. Electricidad(Politécnica)
Ingeniero Técnico Industrial, esp. Electrónica Industrial(Politécnica)
Ingeniero Técnico Industrial, esp. Mecánica(Politécnica)
Ingeniero Técnico Industrial, esp. Química Industrial(Politécnica)
Campus de Palencia
Ingeniero Agrónomo
Ingeniero de Montes
Ingeniero Técnico Agrícola, esp. Explotaciones Agropecuarias
Ingeniero Técnico Agrícola, esp. Hortofruticultura y Jardinería
Ingeniero Técnico Agrícola, esp. Industrias Agrarias y Alimentarias
Ingeniero Técnico Forestal, Especialidad en Explotaciones Forestales
Campus de Soria
Ingeniero Técnico Agrícola, Especialidad en Explotaciones Agropecuarias
Ingeniero Técnico Forestal, Especialidad en Industrias Forestales
Campus de Segovia
Ing.Tec. Informática de Gestión
Comunidad Autónoma: Catalunya
Universitat Autònoma de Barcelona
Ingeniería Electrónica (Ing. 2º ciclo)
Ingeniería Electrónica Industrial Automática (Grado EEES)
Ingeniería Eléctrica (Grado EEES)
Ingeniería Informática (Ing. 1º y 2º ciclo)
Ingeniería Mecánica (Grado EEES)
Ingeniería Técnica en Informática de Gestión (Ing. 1er ciclo)

Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas (Ing. 1er ciclo)
Ingeniería de Materiales (Ing. 2º ciclo)
Ingeniería de Organización Industrial (Grado EEES)
Ingeniería de Telecomunicación (Ing. 2º ciclo)
Universitat de Barcelona
Ingeniería Electrónica 2º
Ingeniería Geológica 1º/2º
Ingeniería Química 1º/2º
Ingeniería Técnica Informática de Sistemas 1º
Ingeniería de Materiales 2º
Universitat de Girona
Escola Politècnica Superior
Universitat de Lleida
Arquitectura Técnica
Ingeniería Agronómica
Ingeniería de Montes
Ingeniería en Informática
Ingeniería Técnica Agrícola - Especialidad Explotaciones Agropecuarias
Ingeniería Técnica Agrícola - Especialidad Hortofructicultura y Jardinería

Ingeniería Técnica Agrícola - Especialidad Industrias Agrarias y Alimentarias
Ingeniería Técnica Agrícola - Especialidad Mecanización y Construcciones Rurales
Ingeniería Técnica en Informática de Gestión
Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas
Ingeniería Técnica Forestal - Especialidad Explotaciones Forestales
Ingeniería Técnica Forestal - Especialidad Industrias Forestales
Ingeniería Técnica Industrial - Especialidad Mecánica
Universitat Oberta de Catalunya
Ingeniería de Informática
Ingeniería técnica de Informática de gestión
Ingeniería técnica de Informática de sistemas
Ingeniería técnica de Telecomunicación. Especialidad de Telemática
Universitat Politècnica de Catalunya
Arquitectura y Edificación 1er ciclo
Arquitectura Técnica
Barcelona - EPSEB
1er y 2o ciclos
Arquitectura
Barcelona - ETSAB
Barcelona - ETSAB, ETSEIB
Ingeniería de Organización Industrial, orientada a la Edificación
Barcelona - EPSEB
Ingeniería de Organización Industrial, orientada a la Edificación, y Graduado Superior en Gestión de la Edificación, modalidad semipresencial

Barcelona - EPSEB
Ingeniería Aeronáutica 1er ciclo
Ingeniería Técnica Aeronáutica, especialidad en Aeronavegación
Castelldefels - EPSC
1er y 2o ciclos
Ingeniería Aeronáutica
Terrassa - ETSEIAT
Dobles titulaciones
Ingeniería Técnica Aeronáutica, especialidad en Aeronavegación, e Ingeniería Técnica de Telecomunicación, especialidad en Sistemas de Telecomunicación
Castelldefels - EPSC
Ingeniería Técnica de Telecomunicación, especialidad en Sistemas de Telecomunicación, e Ingeniería Técnica de Aeronáutica, especialidad en Aeronavegación
Castelldefels - EPSC
Ingeniería Agrícola 1er ciclo
Ingeniería Técnica Agrícola, especialidad en Explotaciones Agropecuarias
Castelldefels - ESAB
Ingeniería Técnica Agrícola, especialidad en Hortofruticultura y Jardinería
Castelldefels - ESAB
Ingeniería Técnica Agrícola, especialidad en Industrias Agrarias y Alimentarias
Castelldefels - ESAB
Ingeniería Civil 1er ciclo
Ingeniería Técnica de Minas, especialidad en Explotación de Minas
Manresa - EPSEM

Ingeniería Técnica de Obras Públicas, especialidad en Construcciones Civiles,
en Hidrología y en Transportes y Servicios Urbanos

Barcelona - ETSECCPB

Ingeniería Técnica de Topografía

Barcelona - EPSEB

1er y 2o ciclos

Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos

Barcelona - ETSECCPB

Ingeniería Geológica

Barcelona - ETSECCPB

2º ciclo

Ingeniería de Minas

Manresa - EPSEM

Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos e Ingeniería Informática

Barcelona - ETSECCPB, FIB

Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos y Licenciatura de Matemáticas

Barcelona - FME, ETSECCPB

Ingeniería Industrial e Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos

Barcelona - ETSECCPB, ETSEIB

Ingeniería Técnica de Minas, especialidad en Explotación de Minas, e Ingeniería
Técnica Industrial, especialidad en Química Industrial

Manresa - EPSEM

Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Química Industrial, e Ingeniería
Técnica de Minas, especialidad en Explotación de Minas

Manresa - EPSEM
Ingeniería Industrial 1er ciclo
Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Electricidad
Vilanova i la Geltrú - EPSEVG
Barcelona - EUETIB
Terrassa - EUETIT
Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Electrónica Industrial
Manresa - EPSEM
Vilanova i la Geltrú - EPSEVG
Barcelona - EUETIB
Terrassa - EUETIT
Mataró - EUPMT
Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Mecánica
Manresa - EPSEM
Vilanova i la Geltrú - EPSEVG
Barcelona - EUETIB
Terrassa - EUETIT
Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Textil
Terrassa - EUETIT
1er y 2o ciclos
Ingeniería de Materiales, título europeo
Barcelona - ETSEIB
Ingeniería Industrial
Barcelona - ETSEIB

Terrassa - ETSEIAT
2º ciclo
Ingeniería de Automática y Electrónica Industrial
Vilanova i la Geltrú - EPSEVG
Terrassa - ETSEIAT
Ingeniería de Materiales
Barcelona - ETSEIB
Ingeniería de Organización Industrial
Barcelona - ETSEIB
Terrassa - ETSEIAT
Ingeniería de Organización Industrial, modalidad semipresencial
Terrassa - ETSEIAT
Manresa - EPSEM
Dobles titulaciones
Ingeniería de Telecomunicación e Ingeniería Industrial
Barcelona - ETSETB, ETSEIB
Ingeniería Industrial e Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos
Barcelona - ETSECCPB, ETSEIB
Ingeniería Industrial e Ingeniería Informática
Barcelona - FIB, ETSEIB
Ingeniería Industrial y Licenciatura de Matemáticas
Barcelona - FME, ETSEIB
Ingeniería Informática e Ingeniería de Telecomunicación 1er ciclo
Ingeniería Técnica de Informática de Gestión

Vilanova i la Geltrú - EPSEVG
Mataró - EUPMT
Barcelona - FIB
Terrassa - EUNCET
Ingeniería Técnica de Informática de Sistemas
Barcelona - FIB
Ingeniería Técnica de Telecomunicación, especialidad en Sistemas de Telecomunicación
Castelldefels - EPSC
Ingeniería Técnica de Telecomunicación, especialidad en Sistemas Electrónicos
Manresa - EPSEM
Vilanova i la Geltrú - EPSEVG
Ingeniería Técnica de Telecomunicación, especialidad en Sonido e Imagen
Terrassa - EUETIT
Ingeniería Técnica de Telecomunicación, especialidad en Telemática
Castelldefels - EPSC
Mataró - EUPMT
1er y 2o ciclos
Ingeniería de Telecomunicación
Barcelona - ETSETB
Ingeniería Informática
Barcelona - FIB
2º ciclo
Ingeniería de Telecomunicación
Castelldefels - EPSC

Barcelona - ETSETB
Ingeniería Electrónica
Barcelona - ETSETB
Ingeniería Electrónica, modalidad semipresencial
Barcelona - ETSETB
Dobles titulaciones
Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos e Ingeniería Informática
Barcelona - ETSECCPB, FIB
Ingeniería de Telecomunicación e Ingeniería Industrial
Barcelona - ETSETB, ETSEIB
Ingeniería de Telecomunicación e Ingeniería Informática
Barcelona - ETSETB, FIB
Ingeniería de Telecomunicación y Licenciatura de Matemáticas
Barcelona - FME, ETSETB
Ingeniería Industrial e Ingeniería Informática
Barcelona - FIB, ETSEIB
Ingeniería Informática y Licenciatura de Matemáticas
Barcelona - FME, FIB
Ingeniería Técnica Aeronáutica, especialidad en Aeronavegación, e Ingeniería Técnica de Telecomunicación, especialidad en Sistemas de Telecomunicación
Castelldefels - EPSC
Ingeniería Técnica de Telecomunicación, especialidad en Sistemas de Telecomunicación.
Ingeniería Técnica de Aeronáutica, especialidad en Aeronavegación
Castelldefels - EPSC

Ingeniería Química 1er ciclo
Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Química Industrial
Manresa – EPSEM
Vilanova i la Geltrú – EPSEVG
Barcelona – EUETIB
Igualada – EUETII
Terrassa - EUETIT
1er y 2o ciclos
Ingeniería Química
Barcelona - ETSEIB
Dobles titulaciones
Ingeniería Técnica de Minas, especialidad en Explotación de Minas, e Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Química Industrial
Manresa – EPSEM
Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Química Industrial, e Ingeniería Técnica de Minas, especialidad en Explotación de Minas
Barcelona – FME
Dobles titulaciones
Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos y Licenciatura de Matemáticas
Barcelona - FME, ETSECCPB
Ingeniería de Telecomunicación y Licenciatura de Matemáticas
Barcelona - FME, ETSETB
Ingeniería Industrial y Licenciatura de Matemáticas
Barcelona - FME, ETSEIB

Ingeniería Informática y Licenciatura de Matemáticas

Barcelona - FME, FIB

1er ciclo

Diplomatura de Máquinas Navales

Barcelona - FNB

Diplomatura de Navegación Marítima

Barcelona - FNB

Ingeniería Técnica Naval, especialidad en Propulsión y Servicios del Buque

Universitat Pompeu Fabra

CENTROS INTEGRADOS

Ingeniería de Sistemas Audiovisuales de Telecomunicación**

Escuela Superior Politécnica. Estudios de Ingeniería de Telecomunicaciones

Ingeniería Telemática*

Escuela Superior Politécnica. Estudios de Ingeniería de Telecomunicaciones

Ingeniería en Informática*

Escuela Superior Politécnica. Estudios de Informática

Diseño y arquitectura. Curso 2009-2010

Universitat Rovira i Virgili

Arquitectura

Ingeniería en Automática y Electrónica Industrial (2º Ciclo)

Ingeniería Informática

Ingeniería Química

Ingeniería Técnica Agrícola: Industrias Agrarias y Alimentarias

Ingeniería Técnica en Informática de Gestión (1º Ciclo)

Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas (1º Ciclo)
Ingeniería Técnica en Telecomunicaciones: Telemática
Ingeniería Técnica Industrial: Electricidad
Ingeniería Técnica Industrial: Electrónica Industrial
Ingeniería Técnica Industrial: Mecánica
Ingeniería Técnica Industrial: Química Industrial
Comunidad Autónoma: Madrid
Universidad de Alcalá
Arquitecto
Arquitecto Técnico
Ingeniero en Geodesia y Cartografía
Ingeniero en Electrónica
Ingeniero en Informática
Ingeniero de Telecomunicación
Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas
Ingeniero Técnico en Informática de Gestión
Ingeniero Técnico Industrial, especialidad en Electrónica Industrial
Ingeniero Técnico de Telecomunicación, especialidad en Sistemas Electrónicos
Ingeniero Técnico de Telecomunicación, especialidad en Sistemas de Telecomunicación
Ingeniero Técnico de Telecomunicación, especialidad en Telemática
Universidad Autónoma de Madrid
Campus de Coto Blanco
Technical College (titulaciones en Inglés)
Computer Science and Engineering

Telecommunication Engineering
Joint in Computer Engineering and Maths
Ingeniería Técnica Industrial (Esp. Química Industrial)
Escuela Politécnica Superior (4 ASIGNATURAS PROPIAS EN INGLÉS)
Ingeniería en Informática
Programa de estudios simultáneos de Ingeniería Informática y Matemáticas
Ingeniería de Telecomunicación
Universidad Carlos III*
Grado en Ingeniería Eléctrica (campus: Leganés. Opción en inglés)
Grado en Ingeniería Electrónica Industrial y Automática (campus: Leganés. Opción en inglés)
Grado en Ingeniería Informática (campus: Leganés y Colmenarejo. Opción en inglés)
Grado en Ingeniería Mecánica (campus: Leganés. Opción en inglés)
Grado en Ingeniería de Sistemas Audiovisuales (Sonido e Imagen) (campus: Leganés. Opción en inglés)
Grado en Ingeniería de Sistemas de Comunicaciones (campus: Leganés. Opción en inglés)
Grado en Ingeniería Telemática (campus: Leganés. Opción en inglés)
Ingeniería Industrial (campus: Leganés)
Ingeniería de Telecomunicación (campus: Leganés. Opción en Inglés)
Universidad Complutense de Madrid
Ingeniería en Informática
Ingeniería Química

Ingeniero Geólogo
Estudios Universitarios de solo Primer Ciclo
Ingeniería Técnica Informática de Gestión
Ingeniería Técnica Informática de Sistemas
Estudios Universitarios de solo Segundo Ciclo
Ingeniería de Materiales
Ingeniería en Electrónica
Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED)
Ing. Técnico en informática de gestión (plan 2000)
Escuela téc. Sup. De ingeniería informática
Ing. Técnico en informática de sistemas (plan 2000)
Escuela téc. Sup. De ingeniería informática
Ingeniería industrial
Escuela téc. Sup. De ingenieros industriales
Ingeniero en informática
Escuela téc. Sup. De ingeniería informática"
Ingeniero industrial (plan 2001)
Escuela téc. Sup. De ingenieros industriales
Ingeniero técnico industrial en electrónica industrial
Escuela téc. Sup. De ingenieros industriales
Ingeniero técnico industrial en mecánica
Escuela téc. Sup. De ingenieros industriales
Ingeniero técnico industrial especialidad en electricidad
Escuela téc. Sup. De ingenieros industriales

Universidad Politécnica de Madrid
E.T.S. de Arquitectura
E.T.S.I. Aeronáuticos
E.T.S.I. Agrónomos
E.T.S.I. Caminos, Canales y Puertos
E.T.S.I. Montes
E.T.S.I. Navales
E.T.S.I. Telecomunicación
E.U. de Arquitectura Técnica
E.U.I.T. Aeronáutica
E.U.I.T. Agrícola
E.U.I.T. Forestal
E.T.S.I. Industriales
E.T.S.I. Minas
E.U.I.T. Industrial
E.U.I.T. Obras Públicas
Facultad de Informática
E.T.S.I. en Topografía, Geodesia y Cartografía
E.U. de Informática
E.U.I.T. Telecomunicación
Universidad Rey Juan Carlos

Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicación:
Ingeniero en Telecomunicaciones
Unidad Docente Delegada de la Escuela Superior de Ingeniería Informática:
Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas
Escuela Superior de Ciencias Experimentales y Tecnología:
Ingeniero Técnico Industrial: Química Industrial
Ingeniero Químico
Ingeniero de Materiales (2º ciclo)
Escuela Técnica Superior de Ingeniería Informática:
Ingeniero Técnico en Informática de Gestión
Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas
Ingeniero en Informática Superior
Unidad Docente Delegada de la Escuela Superior Técnica en Ingeniería Informática:
Ingeniero Técnico en Informática de Gestión
Escuela Técnica Superior de Ingeniería de Telecomunicación:
Ingeniero en Telecomunicaciones Bilingüe (Inglés)
TITULACIONES ON-LINE
Ingeniería Superior en Informática (1º y 2º)
Comunidad Autónoma: Foral de Navarra
Universidad Pública de Navarra

Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales y de Telecomunicación
Ingeniería Industrial
Ingeniería de Telecomunicación
Ingeniería Informática (2º ciclo)
Ingeniería Técnica Industrial, especialidad Electricidad
Ingeniería Técnica Industrial, especialidad Mecánica
Ingeniería Técnica Industrial Mecánica, intensificación en Diseño Industrial
Ingeniería Técnica de Telecomunicación, especialidad Sonido e Imagen
Ingeniería Técnica en Informática de Gestión
Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos
Ingeniería Agronómica
Ingeniería Técnica Agrícola, especialidad Explotaciones Agropecuarias
Ingeniería Técnica Agrícola, especialidad Industrias Agrarias y Alimentarias
Ingeniería Técnica Agrícola, especialidad Hortofruticultura y Jardinería
Comunidad Autónoma: Comunitat Valenciana
Universitat d'Alacant / Universidad de Alicante
Arquitecto
Arquitecto Técnico
Ingeniero de Caminos, Canales y Puertos
Ingeniero Geólogo
Ingeniero Técnico en Informática de Gestión
Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas
Ingeniero en Informática

Ingeniero Técnico de Obras Públicas
Ingeniero Técnico de Telecomunicación: Sonido e Imagen
Ingeniero Químico
Universitat Jaume I
Escuela Superior de Tecnología y Ciencias Experimentales
Arquitectura técnica
Ingeniería Informática
Ingeniería Industrial
Ingeniería Industrial: 1r ciclo internacional EURUJI
Ingeniería Química
Ingeniería Técnica en Diseño Industrial
Ingeniería Técnica en Informática de Gestión
Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas
Ingeniería Técnica Agrícola, especialidad en Hortofruticultura y Jardinería
Ingeniería Técnica Industrial, especialidad en Mecánica
Dobles títulos
Ingeniería Informática y Graduado Superior en Matemática Computacional
Dobles títulos europeos Universitat Jaume I/INSA de Lyon o INSA de Toulouse (Francia)
Ingeniería Industrial (1r ciclo internacional EURUJI) y Diplôme d'ingénieur
Universidad Miguel Hernández
Ingeniero Agrónomo
Ingeniero de Telecomunicación
Ingeniero Industrial

Ingeniero Técnico Agrícola, especialidad en Explotaciones Agropecuarias
Ingeniero Técnico Agrícola, especialidad en Hortofruticultura y Jardinería
Ingeniero Técnico Agrícola, especialidad en Industrias Agrarias y Alimentarias
Ingeniero Técnico de Telecomunicación, especialidad en Sistemas de Telecomunicación
Ingeniero Técnico de Telecomunicación, especialidad en Sistemas Electrónicos
Ingeniero Técnico en Informática de Gestión
Ingeniero Técnico Industrial, especialidad en Mecánica
CARRERAS DE SÓLO SEGUNDO CICLO
Ingeniero de Materiales
SEGUNDOS CICLOS INGENIERÍAS
Segundo Ciclo de Ingeniero Agrónomo
Segundo Ciclo de Ingeniero de Telecomunicación
Segundo Ciclo de Ingeniero Industrial
Universitat Politècnica de Valencia
Estudios de 1er y 2º ciclos
Escuela Politécnica Superior de Alcoy (EPSA)
Escuela Politécnica Superior de Gandía (EPSG)
Escuela Técnica Superior de Arquitectura (ETSA)
Escuela Técnica Superior de Gestión en la Edificación (ETSGE)
Escuela Técnica Superior de Informática Aplicada (ETSIAp)
Escuela Técnica Superior de Ingeniería del Diseño (ETSID)
Escuela Técnica Superior de Ingeniería Geodésica, Cartográfica y Topográfica (ETSIGCT)
Escuela Técnica Superior de Ingenieros Agrónomos (ETSIA)

Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Caminos, Canales y Puertos (ETSICCP)
Escuela Técnica Superior de Ingenieros de Telecomunicación (ETSIT)
Escuela Técnica Superior de Ingenieros Industriales (ETSII)
Escuela Técnica Superior del Medio Rural y Enología (ETSMRE)
Facultad de Informática (FI)
estudios de sólo segundo ciclo •
Ingeniería Electrónica
estudios de primer ciclo
Ingeniería Técnica en Telecomunicaciones. Especialidad Sistemas Electrónicos
Ingeniería Técnica en Telecomunicaciones. Especialidad Telemática
Comunidad Autónoma: Extremadura
Universidad de Extremadura
Arquitectura Técnica
Ingeniero Agrónomo
Ingeniero en Electrónica
Ingeniería en Geodesia y Cartografía
Ingeniero Industrial
Ingeniería en Informática
Ingeniero de Materiales
Ingeniero en Organización Industrial
Ingeniería Química
Ingeniería Técnica Agrícola esp. en Explotaciones Agropecuarias
Ingeniería Técnica Agrícola esp. en Industrias Agrarias y Alimentarias (E.II. Agrarias)
Ingeniería Técnica Agrícola esp en Hortofruticultura y Jardinería

Ingeniería Técnica Agrícola, esp. Industrias Agrarias y Alimentarias (CA Almendralejo)
Ingeniería Técnica de Telecomunicación esp en Telemática
Ingeniería Técnica en Diseño Industrial
Ingeniería Técnica Forestal esp. en Explotaciones Forestales
Ingeniería Técnica Industrial especialidad en Electricidad
Ingeniería Técnica Industrial especialidad en Electrónica Industrial
Ingeniería Técnica Industrial especialidad en Mecánica
Ingeniería Técnica en Informática de Gestión (C.U. Mérida)
Ingeniería Técnica en Informática de Gestión (E. Politécnica)
Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas (C.U. Mérida)
Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas (E. Politécnica)
Ingeniería Técnica en Obras Públicas especialidad en Construcciones Civiles
Ingeniería Técnica en Obras Públicas especialidad en Hidrología
Ingeniería Técnica en Obras Públicas especialidad en Transportes y Servicios Urbanos
Ingeniería Técnica en Telecomunicaciones especialidad en Sonido e Imagen
Ingeniería Técnica en Topografía
Comunidad Autónoma: Galicia
Universidade da Coruña
Arquitecto
Enxeñeiro de camiños, canais e portos
Enxeñeiro en informática
Enxeñeiro industrial
Enxeñeiro naval e oceánico
ENXEÑEIRO NAVAL E OCEÁNICO (en extinción)

Arquitecto técnico en ejecución de obras
Diplomado en máquinas navais
Diplomado en navegación marítima
Enxeñeiro técnico obras públicas - especialidade en construcións civís
Enxeñeiro técnico en informática de sistemas
Enxeñeiro técnico en informática de xestión
Enxeñeiro técnico industrial - especialidade en electricidade
Enxeñeiro técnico industrial - especialidade en electrónica industrial
Enxeñeiro técnico naval - especialidade en estruturas mariñas
Enxeñeiro técnico naval - especialidade en propulsión e servizos do buque
Enxeñeiro técnico en deseño industrial
Estudos propios
Graduado en arquitectura de interiores
Universidade de Santiago de Compostela
Enxeñaría Química
Enxeñaría Técnica en Informática de Sistemas
Campus de Lugo
Enxeñaría de Montes (2º ciclo)
Enxeñaría Agrónoma (2º ciclo)
Enxeñaría Técnica Agrícola, especialidade en Explotacións Agropecuarias
Enxeñaría Técnica Agrícola, especialidade en Hortofruticultura e Xardinaria
Enxeñaría Técnica Agrícola, especialidade en Industrias Agrarias e Alimentarias
Enxeñaría Técnica Agrícola, especialidade en Mecanización e Construcións Rurais
Enxeñaría Técnica Forestal, especialidade en Explotacións Forestais

Enxeñaría Técnica Industrial, especialidade en Química Industrial
Enxeñaría Técnica de Obras Públicas, especialidade en Transportes e Servizos Urbanos
Enxeñaría Técnica en Topografía
Universidad de Vigo
Enxeñería de Minas
Enxeñería de Telecomunicación
Enxeñería
Enxeñería en Automática e Electrónica
Enxeñería en Informática
Enxeñería en Organización Industrial
Enxeñería Técnica Agrícola
Enxeñería Técnica en Informática de Xestión
Enxeñería Técnica de Telecomunicación Especialidade de Sistemas de Telecomunicación
Enxeñería Técnica de Telecomunicación Especialidade de Son e Imaxe
Enxeñería Técnica Forestal
Enxeñería Técnica Industrial
Enxeñería Técnica Industrial Especialidade Electricidade
Enxeñería Técnica Industrial Especialidade Electrónica Industrial
Enxeñería Técnica Industrial Especialidade Mecánica
Enxeñería Técnica Industrial Especialidade Química Industrial
Comunidad Autónoma: Illes Balears
Universitat de Les Illes Balears
Arquitectura Técnica
Ingeniería Informática

Ingeniería Técnica de Telecomunicación. Especialidad en Telemática	
Ingeniería Técnica en Informática de Gestión	
Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas	
Ingeniería Técnica Industrial. Especialidad en Electrónica Industrial	
Comunidad Autónoma: La Rioja	
Universidad de La Rioja	
ESTUDIOS DE PRIMER CICLO	
Ing. Téc. Industrial, en Electricidad	
Ing. Téc. Industrial, en Electrónica Industrial	
Ing. Téc. Industrial, en Mecánica	
Ing. Téc. Agrícola, en Hortofruticultura y Jardinería	
Ing. Téc. Agrícola, en Industrias Agrarias y Alimentarias	
Ing. Téc. en Informática de Gestión	
ESTUDIOS DE SEGUNDO CICLO PRESENCIAL	
Ingeniería Industrial (2º ciclo)	
Comunidad Autónoma: País Vasco	
Universidad del País Vasco	Campus Gipuzkoa
Arquitectura Técnica	
Ingeniería en Informática	
Ingeniería en Organización Industrial (de sólo 2º ciclo) -U.D. San Sebastián	
Ingeniería Técnica de Obras Públicas, Especialidad en Transportes y Servicios Urbanos	
Ingeniería Técnica en Informática de Sistemas	
Ingeniería Técnica Industrial, Especialidad en Electricidad	

Ingeniería Técnica Industrial, Especialidad en Electrónica Industrial (Éibar)
Ingeniería Técnica Industrial, Especialidad en Electrónica Industrial
Ingeniería Técnica Industrial, Especialidad en Mecánica (Éibar)
Ingeniería Técnica Industrial, Especialidad en Mecánica
Ingeniería Técnica Industrial, Especialidad en Química Industrial
Arquitectura
Campus Bizkaia
Ingeniería de Telecomunicación
Ingeniería en Automática y Electrónica Industrial (de sólo 2º ciclo)
Ingeniería en Electrónica (de sólo 2º ciclo)
Ingeniería en Organización Industrial (de sólo 2º ciclo)
Ingeniería Industrial (Plan plurilingüe inglés 4º y 5º)
Ingeniería en Organización Industrial (de sólo 2º ciclo) -U.D. Vitoria (Plan Pluril. 1º 1 asig.)
Ingeniería de Materiales (de sólo 2º ciclo)
Ingeniería Química (E.T.S. de Ingeniería)
Ingeniería Química (Facultad Ciencia y Tecnología)
Ingeniería Técnica de Minas, Especialidad en Explotación de Minas (IDIOMA SIN DOCENCIA)
Ingeniería Técnica de Minas, Especialidad en Mineralurgia y Metalurgia (IDIOMA SIN DOCENCIA)
Ingeniería Técnica de Minas, Especialidad en Recursos Energéticos, Combustibles y Explosivos
Ingeniería Técnica de Obras Públicas, Especialidad en Construcciones Civiles
Ingeniería Técnica de Telecomunicación, Especialidad en Sistemas de Telecomunicación

Ingeniería Técnica de Telecomunicación, Especialidad en Telemática
Ingeniería Técnica en Informática de Gestión
Ingeniería Técnica Industrial, Especialidad en Electricidad
Ingeniería Técnica Industrial, Especialidad en Electrónica Industrial
Ingeniería Técnica Industrial, Especialidad en Mecánica
Ingeniería Técnica Industrial, Especialidad en Química Industrial
Campus Álava
Ingeniería Técnica en Informática de Gestión
Ingeniería Técnica en Topografía
Ingeniería Técnica Industrial, Especialidad en Electricidad
Ingeniería Técnica Industrial, Especialidad en Electrónica Industrial
Ingeniería Técnica Industrial, Especialidad en Mecánica
Ingeniero de Organización Industrial
Ingeniería Técnica Industrial, Especialidad en Química Industrial
Comunidad Autónoma: Principado de Asturias
Universidad de Oviedo
E.P.S. de ingeniería de Gijón
Ingeniero industrial
Ingeniero en informática
Ingeniero industrial
Ingeniero de telecomunicación
E.P.S. Guillermo Schulz (Mieres)
INGENIERO GEOLOGO (2º C)
E.T.S. de ingenieros de minas

Ingeniero de minas
Ingeniero de minas
E.U. de ingeniería téc. Industrial de Gijón
Ing. Tec. Industrial: esp. En electricidad
Ing. Tec. Industrial: esp. En electrónica industrial
Ing. Tec. Industrial: esp. En mecánica
Ing. Tec. Industrial: esp. En química industrial
E.U. de ingeniería téc. Informática de Gijón
Ingeniero técnico de telecomunicación, especialidad telemática
Ing. Tec. En informática de gestión
Ing. Tec. En informática de sistemas
E.U. de ingeniería téc. Informática de Oviedo
Informática
I.tec. En informática de gestión
Ing. Tec. En informática de gestión
I.tec. En informática de sistemas
Ing. Tec. En informática de sistemas
E.U. de ingenierías técnicas de Mieres
Ing. Tec. De minas: esp. Instalaciones electromecánicas mineras
Ing. Tec. Forestal: esp. Explotaciones forestales
Ing. Tec. De minas: esp. En explotación de minas
Ing. Tec. De minas: esp. En mineralurgia y metalurgia
Ing. Tec. De minas: esp. En sondeos y prospecciones mineras
Ingeniero tec. En topografía

Escuela técnica superior de ingeniería industrial e ingeniería informática
Ingeniero industrial
Ingeniero en informática
Ingeniero industrial
Ingeniero de telecomunicación
Ingeniero industrial
Ingeniero en informática
Ingeniero industrial
Ingeniero de telecomunicación
Escuela universitaria de informática de Gijón
Ingeniero técnico de telecomunicación, especialidad telemática
Ing. Tec. En informática de gestión
Ing. Tec. En informática de sistemas
Escuela universitaria de informática de Oviedo
I.tec. En informática de gestión
Ing. Tec. En informática de gestión
I.tec. En informática de sistemas
Ing. Tec. En informática de sistemas
Escuela universitaria de ingeniería técnica minera
Ing. Tec. De minas: esp. Instalaciones electromecánicas mineras
Ing. Tec. Forestal: esp. Explotaciones forestales
Ing. Tec. De minas: esp. En explotación de minas
Ing. Tec. De minas: esp. En mineralurgia y metalurgia
Ing. Tec. De minas: esp. En sondeos y prospecciones mineras

Ingeniero tec. En topografía
Ing. Tec. De minas: esp. Instalaciones electromecánicas mineras
Ing. Tec. Forestal: esp. Explotaciones forestales
Ing. Tec. De minas: esp. En explotación de minas
Ing. Tec. De minas: esp. En mineralurgia y metalurgia
Ing. Tec. De minas: esp. En sondeos y prospecciones mineras
Ingeniero tec. En topografía
Facultad de química
Ingeniero químico
Comunidad Autónoma: Región de Murcia
Universidad de Murcia
Estudios Oficiales de Primer Ciclo
Ingeniero Técnico en Informática de Gestión
Ingeniero Técnico en Informática de Sistemas
Ingeniero en Informática
Ingeniero Químico

Anexo VII: Otros documentos de interés

Estrategias de Evaluación para la asignatura Idioma I-Inglés, Grado de Ingeniería de Edificación, Universidad de La Laguna.

Estrategia evaluativa			
TIPO DE PRUEBA	COMPETENCIAS	CRITERIOS	PONDERACIÓN
Pruebas objetivas	-Adquirir los recursos orales y escritos en inglés necesarios para transmitir el conocimiento de los contenidos propios del Grado.	<p>-Excelente (2 puntos): El alumno es muy competente en el uso del inglés hablado y escrito en la transmisión de los contenidos del Grado, según el nivel B2 del MCERL.</p> <p>-Bien (1 punto): El alumno se expresa con claridad y corrección en la lengua inglesa y en la transmisión de los contenidos del Grado, según el nivel B2 del MCERL.</p> <p>-Regular (0,5 puntos): El alumno manifiesta ciertos problemas de comprensión y expresión en la lengua inglesa y en la transmisión de los contenidos del Grado.</p> <p>-Mal (0 puntos): El alumno no es capaz de entender ni de hacerse entender en la lengua inglesa y tampoco en la transmisión de los contenidos del Grado.</p>	20% de la evaluación continua y/o del examen.

<p>Pruebas de respuesta corta</p>	<p>-Adquirir los recursos orales y escritos en inglés necesarios para transmitir el conocimiento de los contenidos propios del Grado.</p> <p>-Muestra capacidad de síntesis.</p> <p>-Muestra capacidad para adaptarse a las nuevas situaciones</p>	<p>Excelente (2 puntos): El alumno es muy competente en el uso del inglés hablado y escrito en la transmisión de los contenidos del Grado, según el nivel B2 del MCERL. Es rápido en su respuesta y destaca planteando los aspectos más pertinentes de un tema dado.</p> <p>-Bien (1 punto): El alumno se expresa con claridad y corrección en la lengua inglesa y en la transmisión de los contenidos del Grado, según el nivel B2 del <i>MCERL</i>. El estudiante es menos rápido en sus argumentos y, aunque duda, sigue siendo correcto.</p> <p>-Regular(0,5 puntos): El alumno manifiesta ciertos problemas de comprensión y expresión en la lengua inglesa y en la transmisión de los contenidos del Grado. El estudiante se muestra dudoso en lo que expresa y en cómo lo hace. Comete algunos errores.</p> <p>Mal (0 puntos): El alumno no es capaz de entender ni de hacerse entender en la lengua inglesa y en la transmisión de los contenidos del Grado.</p>	<p>20% de la evaluación continua y/o del examen.</p>
-----------------------------------	--	--	--

Pruebas de desarrollo			
Trabajos y Proyectos	<ul style="list-style-type: none"> -Adquirir los recursos orales y escritos en inglés necesarios para transmitir el conocimiento de los contenidos propios del Grado. -Habilidad para buscar, gestionar y Transmitir información. -Resolución de problemas. -Capacidad para organizar y planificar. -Capacidad crítica y autocrítica. -Habilidad para trabajar en grupo. -Habilidades interpersonales. -Preocupación por el medioambiente. -Competente como estudiante autónomo. -Diseño y gestión de proyectos. -Liderazgo e iniciativa. 	<p>-Excelente (4 puntos): El alumno es muy competente en el uso del inglés hablado y escrito en la transmisión de los contenidos del Grado, según el nivel B2 del MCERL. Es rápido en su respuesta y destaca planteando los aspectos más pertinentes de un tema dado. Es capaz de integrar sus conocimientos en una cadena razonada de argumentos. Puede especular acerca de causas, consecuencias y crear hipótesis.</p> <p>-Bien (2 puntos): El alumno se expresa con claridad y corrección en la lengua inglesa y en la transmisión de los contenidos del Grado, según el nivel B2 del MCERL. El estudiante es menos rápido en sus argumentos y, aunque duda, sigue siendo correcto. Tiende a buscar argumentos seguros en la rutina.</p> <p>-Regular (1 punto): El alumno manifiesta ciertos problemas de comprensión y expresión en la lengua inglesa y en la transmisión de los contenidos del Grado. El estudiante se muestra dudoso en lo que expresa y en cómo lo hace.</p>	40% de la evaluación continua

		<p>Comete algunos errores. Sus descripciones y definiciones son muy básicas.</p> <p>-Mal (0 / 0,5 puntos): El alumno no es capaz de entender ni de hacerse entender en la lengua inglesa y tampoco en la transmisión de los contenidos del Grado. Emplea un repertorio memorístico que no es capaz de emplear en situaciones nuevas.</p>	
Informes memorias de prácticas			
Pruebas de ejecución de tareas reales y/o simuladas			
Escalas de actitudes	<ul style="list-style-type: none"> -Motivación para aprender. -Criticar y autocriticarse. -Organizarse y gestionar su tiempo. -Tener iniciativa. -Tener un compromiso ético con su trabajo y la sociedad. 	<p>-Excelente (1 punto): El estudiante asiste regularmente a clase, organiza su tiempo, prepara la mayoría de sus actividades, interactúa con sus compañeros, aporta sugerencias para mejorar, respeta la propiedad intelectual y su entorno.</p> <p>-Bien (0,5 puntos): El estudiante asiste a clase con menor regularidad, es capaz de organizarse, aunque no lo hace para un número reducido de actividades, interactúa con sus compañeros. Su actitud es generalmente respetuosa.</p>	10% de la evaluación continúa.

		<p>-Regular (0 puntos): El estudiante no asiste regularmente a clase, se organiza mal y no suele terminar sus tareas. Su actitud no es todo lo respetuosa que se espera.</p> <p>-Mal (0 puntos): El estudiante no asiste a clase y no termina sus tareas. No se pueden discernir actitudes de respeto en su comportamiento.</p>	
Técnicas de observación			
Portafolios			
Asistencia	-Demuestra motivación para cumplir con sus obligaciones.		10% de la evaluación continua

Indicaciones para cumplimentar el Cuestionario

Este cuestionario es anónimo, por lo que usted puede contestar sincera y libremente. El programa utilizado volcará los datos solicitados sin que quede constancia de la identidad del remitente.

El cuestionario se compone de cuatro bloques diferenciados:

- A. Datos Generales.
- B. Necesidades Formativas.
- C. Materiales Didácticos.
- D. Metodología Empleada en el Aula.
- E. Análisis, Adaptación y Elaboración de los Materiales.

- Por favor, rellene el cuestionario marcando cada una de las casillas correspondientes a las preguntas elegidas o en su caso, escribiendo la respuesta adecuada.

- Lea cuidadosamente cada pregunta antes de contestar.

- Por favor, preste atención a las aclaraciones que pudieran presentarse en cada apartado.

- Antes de comenzar desearía aclarar algunas cuestiones como:

*En todo momento nos referimos a la enseñanza universitaria de carácter público.

*En adelante, nos referiremos al Inglés para Fines Específicos como IFE.

A. Datos Generales

* 1. Titulación que usted posee

* 2. Facultad/Escuela en la que usted imparte docencia actualmente:

* 3. Por favor, indique la especialidad en la que imparte docencia.

* 4. Edad:

- ☐ De 20-30 años
- ☐ De 31-40 años
- ☐ De 41-50 años
- ☐ De 51-60 años
- ☐ Más de 61 años

* 5.

Sexo:

- ☐ Hombre ☐ Mujer

* 6. Curso/s en los que usted imparte IFE

- ☐ 1° ☐ 2° ☐ 3° ☐ 4° ☐ 5°

* 7. Experiencia docente

Años

Docencia general

Actual campo
docente

* 8. Experiencia en otras áreas:

menos de 5

entre 5-10

entre 10-15

entre 15-20

más de 20

n° años

☐☐☐☐☐

Por favor, indique el área o áreas:

*** 9. Categoría profesional:**

- ☐ Catedrático/a de Universidad
- ☐ Catedrático/a de Escuela Universitaria
- ☐ Titular de Universidad
- ☐ Titular de Escuela Universitaria
- ☐ Profesor/a Ayudante Doctor
- ☐ Profesor/a Contratado/a Doctor
- ☐ Profesor/a Asociado/a

Otras (por favor, especifique cuáles)

*** 10. Centro donde usted cursó estudios para impartir Inglés General:**

Centro	<input type="text"/>
Ciudad	<input type="text"/>
Desde	<input type="text"/>
Hasta	<input type="text"/>

*** 11. ¿Dónde se formó usted para impartir IFE?**

Centro	<input type="text"/>
Ciudad	<input type="text"/>
Desde	<input type="text"/>
Hasta	<input type="text"/>
Otras	<input type="text"/>

*** 12. ¿Ha realizado usted otros estudios complementarios?**

- ☐ SI ☐ NO

por favor, especifique cuáles

*** 13. Indique la naturaleza de las asignaturas que usted imparte en el curso académico 2009-10:**

	Tipo	Carácter	Nº Créditos	Curso
1.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
2.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
3.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>
4.	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Asignatura/s

*** 14. ¿Trabaja usted actualmente en algún campo de investigación afín a su campo de docencia?**

☐ Si ☐ No

*** 15. ¿Ha realizado usted investigación en**

	Nunca	Casi Nunca	A veces	Bastante	Mucho
Diseño curricular del IFE en el EEES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis de necesidades en el EEES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La evaluación del IFE en el EEES	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Análisis, adaptación y creación de Materiales Didácticos en IFE	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

B. Necesidades Formativas

Modelo adaptado de Elexpuru, I. et al (2006) Plan de Formación del Profesorado para la incorporación del modelo formativo de la UD. Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto. Cuadernos monográficos del ICE, núm. 13. 51-53

* 1. PLANIFICACIÓN. A la hora de realizar su planificación ...

	Nunca	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Toma como referencia el perfil académico-profesional para elaborar los programas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Coordina el plan con el profesorado del área/ curso/titulación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planifica la asignatura de acuerdo con los objetivos de la titulación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reconoce qué aporta la asignatura al perfil académico-profesional.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tiene en cuenta las características del alumnado para diseñar el programa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicita claramente las competencias que pretende desarrollar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prepara tareas para el alumnado teniendo como referencia el número de horas correspondientes a los ECTS de la asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planifica la enseñanza teniendo en cuenta el número de horas de trabajo docente correspondientes a la asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planifica sesiones presenciales con todo el grupo, trabajo en pequeños grupos y tareas individuales.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Planifica sesiones de tutoría académica para orientar el trabajo individual, controlar dicho proceso, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Actualiza los contenidos de la asignatura periódicamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reflexiona sobre la propia acción docente con objeto de mejorarla.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prepara diferentes estrategias/técnicas didácticas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selecciona las actividades de aprendizaje teniendo en cuenta los objetivos pretendidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

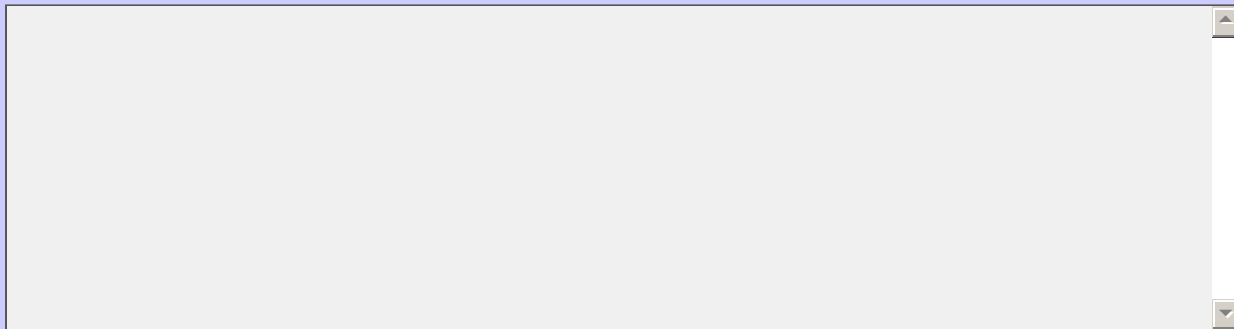
* 2. APLICACIÓN. Durante el curso ...

	Nada	Poco	Algo	Bastante	Mucho
Desarrolla completamente el programa en el periodo asignado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Da información al alumno sobre los aspectos relevantes y los que debe mejorar en sus actividades, exámenes, etc.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliza diferentes estrategias/técnicas adecuadas para lograr los objetivos de la asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilita, con actuaciones específicas (cuestionarios, tareas prácticas,...), que el alumnado aprenda de forma activa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliza actividades para que el alumnado aprenda de forma colaborativa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Realiza un plan para que el alumnado aprenda de manera autónoma.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Favorece en el alumnado el desarrollo de la responsabilidad con exigencias específicas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Promueve que el alumnado desarrolle el interés por el conocimiento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilita la comprensión de la tarea que imparte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relaciona los contenidos y procedimientos aprendidos con la realidad práctica.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fomenta en el alumnado el empleo de las nuevas tecnologías.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 3. EVALUACIÓN

	Nada	Poco	A veces	Bastante	Siempre
Establece relaciones cordiales con los estudiantes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evalúa los resultados del aprendizaje de acuerdo a unos criterios previamente establecidos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evalúa el proceso de aprendizaje.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evalúa el proceso de enseñanza.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Auto-evalúa su actuación docente y didáctica	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evalúa todas las competencias programadas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hace que la evaluación ayude al alumno a mejorar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evalúa de manera coherente con los objetivos y la metodología de la asignatura.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Facilita la autoevaluación del alumno.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Utiliza la coevaluación entre el alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orienta individualmente al alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Hace partícipe al alumno de su evaluación.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evalúa el programa.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Pequeño espacio para realizar comentarios abiertos



C. Materiales Didácticos

En un sentido amplio, la definición de Materiales Didácticos incluye todo tipo de material que favorezca el proceso de enseñanza-aprendizaje.

* 1. ¿Con qué frecuencia utiliza usted los siguientes soportes?:

	Nunca	Poco	Algo	Bastante	Siempre
Pizarra tradicional	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pizarra Digital	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Rotafolios	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cañón	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reproductor de DVD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reproductor de CD	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Retroproyector	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reproductor de Diapositivas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ordenador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Radio-Cassette	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* 2. ¿En qué se basa para la elección de esos materiales?

	Nunca	Poco	Algo	Bastante	Siempre	Españolas	Angloamericanas
Me vienen impuestos.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por los Catálogos de las editoriales	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por revistas especializadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por los comerciales de la editorial	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por consultas de biblioteca	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por consultas en librerías	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por asistencias a congresos, seminarios,...	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por información en Internet	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por recomendación de colegas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Por consenso del departamento	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Otros (por favor especifique)

***3. ¿Cuál es la fuente principal de la que usted obtiene los materiales didácticos?:**

- ☐ Libro de texto/manual
- ☐ Combinación en proporción similar: libro de texto y materiales didácticos
- ☐ Combinación en proporción disparar: libro de texto y materiales didácticos
- ☐ Combinación de fuentes diversas

***4. Valore del 1 al 10 la importancia de las siguientes destrezas, siendo 1: Nula y 10: Muy Alta**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Listening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Speaking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Reading	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Writing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulary	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Specific Use of English	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Grammar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

***5. ¿Qué lengua utiliza usted en sus clases? Valore del 1 al 10, siendo 1: Nunca y 10: Siempre**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Español	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Inglés	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Otra (por favor especifique)

***6. ¿Considera usted su temario suficientemente bien elaborado para afrontar las futuras necesidades laborales de sus alumnos?**

- ☐ Si
- ☐ No

***7. ¿Con qué frecuencia utiliza usted los siguientes materiales?**

	Nunca	Casi nunca	Rara vez	Bastante	Siempre
Libro de texto/Manual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiales impresos del Centro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiales personales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiales de Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiales Auténticos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiales que usted adapta	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiales adaptados por compañeros	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiales adaptados por compañeros y que usted comparte.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiales elaborados con el alumnado.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Materiales elaborados por el alumnado como tareas externas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*** 8. ¿En qué medida cubren las necesidades de sus alumnos los materiales didácticos que usted utiliza?**

- ☐ Nada
- ☐ Poco
- ☐ Suficiente
- ☐ Bastante
- ☐ Totalmente

D. Metodología Empleada en el Aula

* 1. ¿Qué metodo de enseñanza-aprendizaje utiliza usted en sus clases?

- ☐ Metodo expositivo
- ☐ Estudio de casos (reales o simulados)
- ☐ Resolucion de ejercicios y problemas
- ☐ Aprendizaje basado en problemas
- ☐ Aprendizaje orientado a proyectos
- ☐ Aprendizaje cooperativo
- ☐ Aprendizaje autonomo

* 2. Por favor, valore de forma porcentual el tipo de modalidad organizativa que utiliza en el aula:

	0%	-25%	-50%	-75%	-100%
Clases teoricas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Seminarios-talleres	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Clases practicas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Practicas externas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Tutorias individuales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
tutorias grupales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio y trabajo en grupo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estudio y trabajo individual	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

*** 3. ¿Con qué frecuencia utiliza usted los siguientes materiales didácticos?**

	Nunca	Poca frecuencia	Media Frecuencia	Bastante frecuencia	Siempre
Libro de texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cuaderno de ejercicios del libro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Audio del libro de texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material impreso (no texto)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Audio diferente al del texto	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fuentes gráficas y visuales independientes del libro de texto (mapas, gráficos,...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material audiovisual diferente al del libro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diccionarios generales monolingües	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diccionarios generales bilingües	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diccionarios especializados monolingües	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Diccionarios especializados bilingües	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Periódicos especializadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Revistas especializadas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Juegos de rol u otros juegos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Material auténtico	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Supuestos de la vida real	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Programas de ordenador	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Internet	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Charlas, seminarios o conversaciones con anglófonos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Otros (por favor, especificar)

E. Análisis, Adaptación y Elaboración de los Recursos

Aclaración de Términos:

Análisis: Entendemos como tal el análisis de los materiales didácticos con el fin de averiguar si se adecúan a las necesidades del alumnado y cumplen los objetivos que con ellos se quiere conseguir.

Adaptación: Entendemos como tal la modificación necesaria del material didáctico ya existente con el fin de favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Elaboración: Entendemos como tal el diseño y creación de materiales, por parte del profesor, con el fin de adecuarlo al alumnado y de facilitar los objetivos del curso marcados por el centro o el profesorado.

* 1. ¿En qué medida cree usted que el Análisis, Adaptación y Elaboración de los Materiales Didácticos complementa o mejora la docencia en sus clases y, por tanto, el aprendizaje de su alumnado?

	Nada	Poco	Bastante	Mucho	Totalmente
Permite mayor autonomía al docente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Favorece la creatividad	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Estimula la motivación del alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Evita la rutina y la monotonía	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Acerca al alumnado al mundo real	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Se adapta a las necesidades del alumnado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Elimina elementos irrelevantes o inapropiados para la consecución de los objetivos	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Favorece el aprendizaje	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Otras (por favor, especifique)

* 2. ¿Realiza usted proceso de auto-evaluación?

☐ Si ☐ No

Motivo por el que no lo realiza

* 3. ¿Realiza usted evaluación del proceso de enseñanza?

☐ Si ☐ No

Motivo por el que no lo realiza

* 4. ¿Realiza usted evaluación del proceso de aprendizaje?

☐ Si ☐ No

Motivo por el que no lo realiza

*** 5. ¿Asiste usted a encuentros relacionados con su campo de trabajo?**

	Si	No	Nacionales	Internacionales
Jornadas	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Congresos	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Simposios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Conferencias	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Seminarios	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cursos de formación permanente	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Motivo por el que no asiste

*** 6. ¿Con qué recursos tradicionales y tecnológicos cuenta usted en su centro de trabajo? ¿Con qué frecuencia los utiliza?**

	Existen	Frecuencia de Uso
Fotocopiadora	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Encuadernadora	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Plastificadora	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Retroproyector	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Cañón	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Ordenadores	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Grabadoras de DVD/CD	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Grabadora de vídeos	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Laboratorio de idiomas	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Libros de apoyo a la asignatura	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Banco de materiales didácticos	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Banco de materiales auténticos	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Cámara de vídeo	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Cámara fotográfica	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Indique, por favor, el motivo de la nula escasa o media frecuencia de uso de los recursos.

7. Pequeño espacio para realizar comentarios abiertos.

*Le agradecería un último esfuerzo para comprobar que no ha olvidado responder a ninguna de las preguntas.

MUCHAS GRACIAS POR SU INESTIMABLE COLABORACIÓN